

PEDAGOGÍA

Lorena, ANGUIA LEÓN

PROPUESTA EDUCATIVA PARA FOMENTAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

TFG/GBL 2019/20

upna
Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Grado en Maestro de Educación Infantil/
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***PROPUESTA EDUCATIVA PARA FOMENTAR LAS
HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN
INFANTIL***

Lorena, ANGUIITA LEÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA
EDUCACIÓN
GIZA, GIZARTE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Lorena ANGUITA LEÓN

Título / Izenburua

Propuesta educativa para fomentar las habilidades sociales en Educación Infantil.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación / Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Lourdes, APARICIO AGREDA

Departamento / Saila

Ciencias Humanas y de la Educación / Giza eta Hezkuntza Zientziak

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2019/20

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberria

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* permite enmarcar el tema en el tercer ciclo de Educación Infantil, ya que todos los conocimientos relativos a esta etapa educativa y necesaria para la realización de este trabajo, los he adquirido gracias a las asignaturas que se imparten en la formación básica de la carrera. En concreto gracias a la asignatura de bases psicológicas, desarrollo evolutivo y aprendizaje, diversidad y respuesta psicopedagógica.

El módulo *didáctico y disciplinar* está presente a la hora de explicar cómo se puede desarrollar una intervención didáctica para aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades, y ayudarles a establecer estos programas en la escuela. Las materias y asignaturas que forman este módulo son esenciales para una buena práctica docente. Focalizándonos en este trabajo la asignatura de diversidad y respuesta psicopedagógica, me ha sido de gran utilidad de cara al planteamiento de la propuesta y comprensión de las necesidades.

Asimismo, el módulo *practicum* se concreta en la elección del tema del trabajo, ya que durante el periodo de las prácticas docentes he podido observar que una parte del alumnado presenta dificultades y necesidades, las cuales en la medida de lo posible el docente debe cubrir y dar respuesta. Así mismo la experiencia docente que me han proporcionado las prácticas me ha servido para enfocar mejor el trabajo que he querido abarcar y ver de qué manera y cómo podemos dar respuesta y mejorar las habilidades sociales de los individuos del tercer ciclo de Educación infantil con el fin de mejorar sus formas de relación, así como evitar posibles déficits en las mismas.

Resumen

La infancia es una etapa marcada por el proceso de socialización. Los niños y niñas comienzan a relacionarse con sus compañeros/as, a expresar sus emociones y experiencias, a iniciarse en el progreso de su independencia y autonomía, facilitando así el crecimiento en otras áreas cognitivas y afectivas.

Las habilidades sociales constituyen un factor fundamental para configurar sus patrones de conducta. Por esta razón es importante iniciar lo antes posible los programas de entrenamiento en habilidades sociales en la formación escolar, con el fin de paliar y prevenir posibles déficits.

Así pues, primeramente se recogen las bases teóricas de las habilidades sociales, los problemas de relación interpersonal, y el contexto escolar como transmisor de las mismas.

En segundo lugar, hemos creado una propuesta de intervención educativa, cuyo fin es ofrecer un conjunto de recursos que sirvan como herramienta para el aprendizaje de las habilidades sociales.

Palabras clave: Infancia; Proceso de socialización; Habilidades Sociales; Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales; Déficit en Habilidades Sociales.

Abstract

Childhood is directly affected by the socialization process. During these years, children initiate their social interactions, they begin to build up relationships with other children, to express emotions and experiences and they start to become more independent and autonomous. All these consequences of the socialization process facilitate children's cognitive and affective development.

Social skills are a key factor in the determination of behavioral patterns. For this reason, implementing early classroom-based social skills training with the purpose of preventing and avoiding possible deficits is of extreme importance.

Firstly, a theoretical base for social skills concept and the interpersonal relationship problems originated in the educational environment will be presented.

Following the theoretical framework, we have created educational intervention proposal whose main aim is to offer resources that will serve as tools for teaching social skills.

Keywords: Childhood; Socialization process; Social skills; Social skills training programs; Social skills deficits.

Índice

Introducción	1
Justificación y objetivos del trabajo	4
1. Parte - Fundamentación teórica	7
1.1. Atención a la diversidad	10
1.2 Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo	11
1.2.1 Alumnado con dificultades y necesidades en habilidades sociales	12
1.3 Habilidades Sociales	13
1.3.1 ¿Qué son las Habilidades sociales?	13
1.3.2 Niveles de análisis y componentes de las Habilidades Sociales	23
1.3.3 Modelos explicativos y teorías explicativas de los déficits en Habilidades Sociales	27
1.3.4 Personas socialmente habilidosas y no habilidosas	30
1.3.5 Aprendizaje y desarrollo de las Habilidades Sociales	33
1.4 Problemas de relación interpersonal	37
1.5 contexto escolar como transmisor de las Habilidades Sociales	40
1.5.1 Papel del maestro/a en el aula	44
1.6 Cómo se enseñan o modifican las Habilidades Sociales	45
1.6.1 Programas de entrenamiento de las Habilidades Sociales. Campo educativo	45
1.6.2 Evaluación de las Habilidades Sociales	51
2. Parte - Propuesta	54
2.1 Introducción	54
2.2 Objetivos	55
2.2.1 Objetivos generales	55
2.2.2 Objetivos específicos	55
2.3 Alumnado	55
2.4 Metodología	55
2.5 Actividades	58
2.6 Evaluación	88

Conclusiones y cuestiones abiertas	91
Referencias	95
Anexos	101
A. Anexo I	101
A. Anexo II	101
A. Anexo III	102
A. Anexo IV	103
A. Anexo V	104
A. Anexo VI	105
A. Anexo VII	106
A. Anexo VIII	106
A. Anexo IX	108
A. Anexo X	108
A. Anexo XI	109
A. Anexo XII	109
A. Anexo XIII	110

INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales constituyen una herramienta fundamental en el desarrollo infantil. Que el niño y la niña sean capaces de relacionarse con sus compañeros y compañeras, de expresar sus emociones y experiencias, de iniciarse en el progreso de su independencia y autonomía, tanto en el terreno personal como en el del autocuidado, son condiciones que facilitan su crecimiento en otras áreas cognitivas y afectivas.

Los seres humanos tenemos la capacidad de socializarnos y de establecer relaciones sociales a través de varios medios, entre ellos, el lenguaje verbal. El éxito social viene determinado por nuestra habilidad social para relacionarnos con los demás. Así pues, las habilidades sociales se convierten en una competencia necesaria que debe ser adquirida por niños y niñas desde edades tempranas.

A pesar de que somos seres sociales por naturaleza, las habilidades sociales no son una característica innata ni predeterminada genéticamente, sino un conjunto de conductas que mediante un entrenamiento adecuado pueden llegar a adquirirse.

Las relaciones sociales de los niños y las niñas con el grupo de iguales son una parte muy importante en el proceso de socialización infantil, ya que van a aprender las normas y reglas sociales en interacción con sus pares. Por ello, las habilidades sociales constituyen un factor fundamental para conseguir la aceptación de los compañeros y compañeras, y formar parte activa de la dinámica del grupo. Todos estos comportamientos sociales, tanto positivos como negativos, van configurando el patrón de conducta que va a tener el niño y la niña para relacionarse con su entorno, pues al actuar de una manera determinada, obtiene una respuesta consecuente del mismo que le va a ir enseñando a comportarse. Por esta razón es importante iniciar lo antes posible el entrenamiento en Habilidades Sociales, ya que éstas no mejoran espontáneamente con el paso del tiempo, sino que incluso pueden verse deterioradas al provocar el rechazo o la indiferencia de los compañeros/as y los adultos significativos.

Debido a que la escuela constituye uno de los principales medios de socialización, es importante que las habilidades sociales se trabajen en el contexto educativo. Es

necesario, que se incorporen programas de habilidades sociales en los centros con el fin de mejorar la forma de relacionarse de los alumnos y alumnas, para poder eliminar esos déficits que se pueden producir en las mismas.

Cuanto antes comencemos a desarrollar nuestras habilidades sociales, antes recibiremos recompensas personales y sociales positivas. Fomentar el respeto, la tolerancia, la empatía, la asertividad, la comunicación eficaz como principal medio para obtener éxito y resolver situaciones problemáticas, etc, no es tarea sencilla, pero el esfuerzo por trabajarlo cada día nos convertirá en mejores personas y nos acercará cada vez más al éxito en todos los aspectos de nuestra vida.

Por esta razón, el presente estudio nace con el objetivo de detectar y evitar déficits, así como mejorar las habilidades sociales en niños y niñas con el fin de elaborar un programa de entrenamiento que les ayude a cubrir dichas necesidades.

Es importante plasmar la importancia de la prevención e intervención en déficits sociales, así como mostrar que es posible hacer frente a los mismos a través de un programa que se puede desarrollar en el centro educativo, el cual va a permitir la enseñanza y el desarrollo de unas habilidades sociales adecuadas incrementando mejoras de cara a sus relaciones futuras.

Para poder crear y efectuar el programa, se ha revisado varios programas de entrenamiento (Beck y Forehand, 1984; Gresham, 1988; Hundert, 1995; Ladd y Asher, 1985, entre otros; Álvarez, Álvarez-Pillado, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit, 1990; Arón y Milicic, 1996; García y Magaz, 1997; Trianes, 1996; Monjas 2002). Siendo “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar” (Monjas, 2002) el que nos ha servido como base para poder llevar a cabo la elaboración de nuestra propuesta.

Las habilidades sociales a desarrollar, se han trabajado las que propone Monjas (2002), y las técnicas empleadas para el desarrollo de las sesiones han sido instrucción verbal, modelado, práctica, retroalimentación/feedback y tarea.

De esta manera, el presente trabajo consta de dos partes: la primera de ellas está dedicada a la fundamentación teórica y la segunda a la planificación de una propuesta. Además, el trabajo esta complementado con la bibliografía y los anexos.

La primera parte se centra en la atención a la diversidad, las necesidades educativas específicas de apoyo educativo, centrándonos en el alumnado con dificultades y necesidades en habilidades sociales. A su vez, abarca el campo de las habilidades sociales tratando sobre el concepto de éstas, los niveles de análisis y componentes, sus modelos explicativos, la diferencia entre personas socialmente habilidosas y las que no, así como su aprendizaje y desarrollo. Posteriormente hacemos referencia a los problemas de relación interpersonal, y adentrándonos en el campo educativo señalamos al contexto escolar como el transmisor de estas habilidades sociales. Y por último, hacemos referencia a estudios e investigaciones sobre cómo se modifican o enseñan estas habilidades, aludiendo a diversos programas de entrenamiento en habilidades sociales.

En la segunda parte, se expone el programa realizado. En él se presenta la fundamentación del programa, así como sus objetivos generales y específicos, la metodología llevada a cabo, las actividades y finalmente su evaluación.

En último lugar, se exponen las referencias bibliográficas y los anexos.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE TRABAJO

La elección de este tema ha venido dada por el convencimiento personal debido a mi experiencia profesional en las dos prácticas realizadas durante mi carrera donde he podido ejercer los periodos de docencia en colegios públicos y concertados, y he visionado en primera persona la importancia de la educación en el desarrollo de los niños y las niñas, y con especial hincapié, en aquellos/as que manifiestan alguna dificultad para el aprendizaje.

Considero que existe una debilidad en la formación inicial docente en cuanto a los temas relacionados con la diversidad en el aula. Existe una necesidad imperiosa de tener una formación no solo en aquellos aspectos meramente teóricos, sino que también en la enseñanza de estrategias y metodologías que nos permitan a todos y todas las docentes en la práctica pedagógica responder a las necesidades de aquellos alumnos/as integrados y/o con necesidades educativas especiales. Aunque, si bien es cierto, las competencias de capacidad creativa, indagativa o reflexiva son fortalezas que sí hemos desarrollado durante la carrera y nos pueden servir dentro de esta temática permitiendo una adaptación a situaciones nuevas y resolver problemas. Necesitamos lograr una educación de calidad siendo el objetivo primordial establecer los principios de igualdad de oportunidad y de inclusión haciendo realmente efectivo el concepto de atención a la diversidad.

Con este trabajo se pretende incidir en la importancia de tratar una educación inclusiva, dando las respuestas necesarias, de manera que esto no se convierta en una alternativa, sino un requisito común para todo el alumnado con el fin de actuar de la mejor manera posible ante sus respectivas necesidades.

El trabajo queda dividido en dos apartados. En primer lugar, un marco teórico donde se van a tratar aspectos tales como la diversidad, las habilidades sociales, el papel que ejerce la escuela en respuesta a estas habilidades, etc. Y en segundo lugar, tomando como referencia dicho marco teórico, se ha elaborado una propuesta de entrenamiento de las habilidades sociales con el fin de incrementar una mejora en las formas de relacionarse, para poder prevenir esos déficits que se pueden producir en las mismas.

Para ello he recabado la información necesaria con ayuda de diferentes profesionales y agentes implicados en el campo de la educación.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el presente trabajo son los siguientes:

- Conocer la importancia de las habilidades sociales y su relación con otras áreas de la vida del sujeto.
- Analizar los diferentes modelos que explican la adquisición de las habilidades sociales.
- Conocer y describir las diferentes estrategias que se pueden utilizar para la enseñanza o mejora de las habilidades sociales.
- Realizar una propuesta para aquel alumnado que presente dificultades en habilidades sociales.
- Enseñar a los niños y niñas las habilidades sociales básicas que le permitan adquirir una mayor competencia social.

1. PARTE – FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En primer lugar hablamos sobre la atención a la diversidad en la etapa de Educación Infantil. A través de los diversos comportamientos conductuales que desarrollan los/as niños/as podemos observar las necesidades que presentan. Partiendo del hecho de que todos/as somos diferentes, es fundamental atender a la diversidad y dar respuesta a cualquier necesidad educativa que presenten.

También hablaremos sobre las habilidades sociales incluidas como parte de las competencias físicas... Qué son, cómo se desarrollan en la etapa de infantil, así como los puntos más fuertes y débiles de las mismas, sin olvidar atender a la diversidad.

Posteriormente hablamos de la forma en que podemos desarrollar estas habilidades sociales para favorecer las relaciones con sus pares.

Y por último, explicaremos cuál es el papel que la escuela ejerce para el desarrollo de las habilidades sociales.

Antes de comenzar con el desarrollo exhaustivo de tratar la educación inclusiva, es conveniente tener un conocimiento sobre cómo han trascendido las leyes en esta etapa educativa. Para ello, haremos un recorrido de las leyes generales de Educación Infantil en España desde el año 1970 hasta la actualidad.

En primer lugar, siguiendo a Inmaculada Egidio (1995), citado en García (2013, p. 8) “En España la configuración del sistema educativo se produce en el siglo XIX, desde luego, eso no supone en ningún caso identificar el comienzo de la enseñanza en nuestro país con esa fecha. Es sabido que la educación es un proceso tan antiguo como la propia historia de la humanidad, pero es cierto que a lo largo del tiempo para la mayoría de las personas estuvo ligada más a la acción familiar y grupal que a instituciones específicamente educativas. Además, con anterioridad al XIX y puesto que no existía sistema educativo propiamente dicho, no tiene mucho sentido establecer una diferenciación por niveles, es decir, hablar de enseñanza primaria como distinta del preescolar o la secundaria”.

Con esto hace referencia a que la educación es un proceso que ha venido aconteciéndose a lo largo de toda la vida, la diferencia con la actualidad es que no estaba reglada por las instituciones y dejaban todo el legado en manos de las familias.

Sin embargo, ha sido a lo largo de estos dos últimos siglos cuando el sistema educativo español ha sufrido un gran giro, el cual queda reflejado en la sociedad actual.

Podemos observar como la política educativa del país ha sufrido diversas variaciones desde la Ley Moyano del año 1857 hasta la LOMCE, la ley actual del año 2013. Si bien es cierto que la Educación Infantil ya ha sido incluida como una etapa educativa dentro del sistema educativo, sin embargo, en la actualidad aún no ha adquirido su carácter obligatorio.

La Educación Infantil es tan importante como necesaria en la vida de las personas, ya que es dentro de este periodo cuando se adquieren la inmensa mayoría de los aprendizajes, capacidades, habilidades, valores..., los cuales en un futuro darán lugar la personalidad de cada uno/a de nosotros/as. Esto queda bien reflejado en lo que Colmenar expresa “La educación constituye un proceso de desarrollo integral de la persona, que debe iniciarse desde la primera infancia. La educación recibida en esta etapa de la vida humana marcará la evolución posterior”. (Colmenar, 1991, p. 89)

En 1970 se promulga la Ley General de Educación 12/1970 de 4 de agosto (LGE). Con esta reforma educativa (LGE) se incorpora un nuevo nivel educativo, la Educación Preescolar, la cual va a atender a niños y niñas comprendidos de los dos a los cinco años de edad, dividida en dos etapas; por un lado el jardín de infancia el cual acoge a niños y niñas de dos a tres años, y por otro lado la escuela de párvulos destinada a niños y niñas de cuatro y cinco años, esta última ateniendo ya al ámbito educativo. Esta ley tuvo una vigencia de veinte años, hasta el año 1990 que entró en vigor la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/ 1990 de 3 de octubre (LOGSE).

Con la LOGSE queda sustituida la educación preescolar para establecer un nivel educativo denominado la Educación Infantil, la cual ya comprenden de los cero a los seis años de edad, y queda dividida en dos ciclos.

Es en el año 2002 cuando nuestra etapa educativa vuelve a sufrir un cambio, estableciendo una clara distinción entre la educación preescolar comprendida de los

cero a los tres años, y la educación infantil destinada a niños y niñas de tres a seis años, estableciendo un único ciclo con la duración de tres años en cada etapa. Estos cambios llegan de la mano de la Ley Orgánica de Calidad Educativa 10/ 2002 de 23 de diciembre (LOCE).

Posteriormente, en 2006, entra en vigor una nueva ley, la Ley Orgánica de Educación 2/ 2006 de 3 de mayo (LOE). De la mano de esta ley se recupera la concepción de la Educación Infantil ofrecida por la LOGSE, constituyendo a esta etapa con un nivel educativo que atiende al alumnado de los cero a los seis años, quedando dividido en dos ciclos.

Posteriormente, en el año 2013 entra en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/ 2013 de 9 de diciembre (LOMCE), denominada “Ley Wert” la cual modifica a la Ley Orgánica de Educación (LOE). Esta es la ley que actualmente rige nuestro sistema educativo y surgió de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo. Los principales objetivos que persigue son los de reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes.

Así pues, la LOMCE mantiene lo dispuesto en la LOE de 2006 en cuanto a lo referente a la etapa de Educación Infantil. Manteniendo que es una etapa educativa no obligatoria, la cual tiene como finalidad el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas de cero a seis años.

Es en el Real Decreto 23/2007, de 19 de marzo por el que se establecen el currículo de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra (BON 25/04/2007) donde se integran las tres áreas de conocimiento: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno; y lenguajes: comunicación y representación.

En lo que concierne a este trabajo, nos centraremos en el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el cual hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas con los demás y a la autonomía personal como

procesos inseparables y necesariamente complementarios. Siendo el proceso de construcción personal un apartado relevante en el que intervienen las interacciones del alumnado con el medio, el creciente control motor, el desarrollo de la conciencia emocional, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros/as y la independencia cada vez mayor con respecto a las personas adultas (BON 25/04/2007).

1.1 Atención a la diversidad

El currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo.

Por tanto, la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niños y niñas elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Es indudable que la diversidad en todas sus manifestaciones representa un desafío importante para los sistemas educativos, y difícilmente éstos harán que se pueda desarrollar una interacción positiva entre el alumnado que genere conocimiento, aceptación y valoración de los otros si se antepone asimilación a inclusión (Arnaiz & De Haro, 2004, citado por Escarbajal et.al., 2012, p.136).

Por ello, creemos que uno de los mayores retos para el sistema educativo es “entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado” (Martínez Domínguez, 2011, citado por Escarbajal et.al., 2012, p.136).

Con el PAD (Plan de Atención a la Diversidad) se pretende detectar, evaluar y atender a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). (La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (L.O.E.)).

También, la etapa de Educación Infantil, no siendo obligatoria, presenta un carácter eminentemente educativo en el que su mayor prioridad es la prevención y la detección precoz de necesidades educativas y el desarrollo de capacidades de todos y cada uno de los niños y las niñas, de modo que las diferencias no queden convertidas en desigualdades.

En educación infantil podemos encontrarnos a niños y niñas diferentes por diversas razones. Por ello mismo, es primordial que en esta etapa se establezcan una variedad y diversidad de actividades, donde en la medida de lo posible, se tengan en cuenta las necesidades y los ritmos de aprendizaje de cada uno de los niños y niñas. Por ello, la intervención educativa que se debe desarrollar debe ser previamente planificada teniendo en cuenta un enfoque que trate de detectar y compensar las características de cada uno de los niños y niñas con el fin de conseguir un óptimo desarrollo de todos ellos.

Estos primeros años de escolarización son primordiales, ya que presencian todos los cambios en el desarrollo que los niños/as experimentan, de esta manera no podemos dejar de expresar la importancia que tiene el medio educativo y la intervención individualizada y socializada en la prestación de apoyo a las necesidades, las cuales pueden aparecer en cualquier momento del desarrollo infantil.

En la escuela se deben adaptar las actuaciones de los docentes frente a estas diferencias individuales, ofreciendo siempre a cada niño/a lo que necesite, puesto que el objetivo primordial de la educación es desarrollar las capacidades del alumnado de acuerdo a sus posibilidades.

1.2 Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo

Aunque, no debemos olvidar que se puede dar el caso de que haya niños/as que por sus características precisen de una atención mucho más individualizada y diferente al resto de sus compañeros/as según las necesidades que presente. Hablamos de aquellos/as niños/as que su acceso a algunos aspectos del currículo ordinario no es posible ya que tienen mayores dificultades de aprendizaje, bien por causas internas o por desajustes en las respuestas educativas. Esto es, niños/as con necesidades educativas específicas.

La definición de Necesidad Específicas de apoyo educativo (NEAE) Y Necesidades Educativas Especiales se establece en la LOE (Artículos 71 a 79 bis) y se modifica parcialmente por la LOMCE (apartados 57, 58 y 59).

Lo aplicado en la LOE 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo como aquel que requiere una atención educativa diferente de la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH (Trastorno de déficit de atención e hiperactividad), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Para que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

1.2.1 Alumnado con Dificultades y Necesidades en Habilidades Sociales

Existen numerosos factores que pueden influir en el proceso de aprendizaje y con esto alterar el desarrollo de los/as niños/as. Estamos hablando de una relación niño-proceso de aprendizaje donde debemos buscar unas respuestas educativas que incentiven al desarrollo integral del niño/a. En consecuencia, se realiza una evaluación para conocer las necesidades y poder ofrecerle la respuesta educativa correcta con el fin de alcanzar un desarrollo óptimo del mismo.

La escuela infantil es el lugar en el que mejor se puede detectar cualquier tipo de alteración o trastorno de la infancia. Ya que la información que poseen los educadores es fundamental para percibir dichas alteraciones y poder realizar los diagnósticos que posibiliten unas intervenciones eficaces para el/la niño/a.

Se ha mostrado como la conducta interpersonal de los niños y las niñas puede ser enseñada a través de diversos programas de entrenamiento y enseñanza de las habilidades sociales, adoptando las estrategias necesarias para la mejora de dicha conducta en alumnado con dificultades y necesidades en habilidades sociales.

Si esto no se lleva a cabo, con mucha probabilidad no se producirán los efectos beneficiosos esperados en el proceso de integración escolar, sino más bien todo lo contrario, se producirá un aislamiento, ignorancia y rechazo.

1.3 Habilidades Sociales

Las habilidades sociales son aquellos comportamientos eficaces en situación de interacción social. Son formas de comunicarnos tanto verbal como no verbalmente con las otras personas. Son el arte de relacionarse con las demás personas y el mundo que nos rodea.

1.3.1 ¿Qué son las habilidades sociales?

Podemos ubicar el origen de las habilidades sociales en los estudios de Thorndike (1920), quién utiliza el término de inteligencia social para hacer referencia a la capacidad para comprender e interactuar en el entorno social.

Los primeros trabajos relevantes de las habilidades sociales se remontan a los años 30, con autores como Jack (1934), Murphy et al. (1937), Page (1936) y Williams (1935), citado por Torres, (2014, p.18) quienes analizaron aspectos de la conducta social en niños y niñas. Es importante resaltar el libro de Murphy, Murphy y Newcomb (1937) donde exploran la conducta social de los niños y las niñas, y establecen diferencias de las conductas asertivas frente a las molestas y ofensivas.

En 1949, destacan los trabajos sobre la terapia de reflejos condicionados de A.Salter, influenciado por los estudios de Pavlov sobre la actividad nerviosa superior, expuso las primeras formas de entrenamiento en asertividad y autoexpresión.

Las habilidades sociales constituyen una herramienta imprescindible para obtener éxito personal en todas las facetas de la vida. El ser humano acontece gran parte de su tiempo interactuando con otras personas, por lo que resulta primordial que disponga de unas

habilidades sociales, las cuales sean favorecedoras de dichas interacciones y a su vez, éstas sean de calidad.

Aunque somos seres sociales por naturaleza, las habilidades sociales necesarias para esas relaciones, no son una característica innata ni predeterminada genéticamente, sino un conjunto de conductas que pueden y deben adquirirse gracias a un entrenamiento adecuado de las mismas (Torres, 2014, p.9).

Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana ya que el discurrir de la vida viene determinado, al menos parcialmente, por el rango de las habilidades sociales (Caballo, 2005, citado por Betina, 2009, p. 57).

Son numerosas las teorías que remarcan la importancia del aprendizaje del comportamiento social. Entre estas se destacan la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura y Walters, 1974) y los modelos interactivos (Mc Fall, 1982).

Si bien es cierto que la Teoría de Aprendizaje Social no ha propuesto un modelo de habilidades sociales, sin embargo su lineamiento permite comprender el comportamiento social como fruto de factores intrínsecos (propios del sujeto) y extrínsecos (relativos al medio ambiente) (Bandura, 1987).

Autores como Dollard y Millar (1950) ya sostuvieron la importancia de la imitación como un factor de socialización. Sin embargo, fueron los trabajos de Bandura y Walters (1974) sobre agresión en niños y niñas los que delimitaron el estudio experimental del aprendizaje. Éstos habían descrito la influencia del aprendizaje observacional o vicario, denominado “modelado”, en la conducta social. Este proceso permite explicar cómo a través del aprendizaje observacional podemos incorporar modelos de comportamiento y reglas acerca de cómo actuar y obtener los resultados deseados.

Bandura ha diferenciado entre el aprendizaje observacional y la imitación, ya que el sujeto no se relega a la imitación de comportamientos, sino que extrae aquellas reglas generales del modo de actuar en el ambiente, las cuales considera que le van a llevar a obtener resultados positivos. Bandura (1974) ha considerado lo planteado por Rotter (1954) respecto a las expectativas de éxito o fracaso, incluyendo la autoeficacia y las creencias personales. Estas creencias se desarrollan como resultados de las experiencias de una situación social, por lo que un sujeto que ha aprendido por experiencia directa,

por modelado, que es capaz de manejar de manera efectiva una interacción social, será capaz de desarrollar una expectativa de éxito positiva (Kelly, 1987, citado por Betina y Contini de González, 2011, p. 174).

Por otro lado, el enfoque interactivo que nombrábamos con anterioridad, ha tenido diferentes representantes, entre los que encontramos el modelo de Mc Fall (1982) sobre la competencia social. El modelo interactivo surge de Mischel (1973), quien enfatiza la conducta como producto del papel de las variables ambientales, las características personales y las interacciones entre ellas (Caballo, 2005).

Siguiendo el modelo de McFall (1982) citado por Betina y Contini de González, (2011, p. 175) las habilidades sociales serían producto de variables cognitivas y conductuales, las cuales son iniciadas con una recepción correcta hacia estímulos interpersonales relevantes. Posteriormente, se perciben estos estímulos y el sujeto evalúa las posibles opciones de respuesta seleccionando finalmente la más adecuada para la emisión o la expresión manifiesta. Por tanto, desde este enfoque el sujeto busca y procesa información y controla sus acciones con el fin de lograr unos objetivos determinados.

Ambos modelos plantean que la habilidad social surge de la interacción de lo situacional y las características personales del sujeto, por lo que toda intervención va a contribuir al desarrollo de nuevos comportamientos sociales.

El sistema social ejerce su influencia por transmisión interpersonal y donde entra en juego el desarrollo individual de todas las habilidades necesarias para participar de alguna manera en la vida humana, convivir con los demás miembros de la sociedad en que vive y comunicarse con ellos (Reymond-Rivier, 1982; Clemente y et al., 1991; Rodrigo, 1999; Gay, 2003; Olivero, 2005, citado por Llanos (2006, p. 27).

Dos de los campos esenciales para el área de la educación son los procesos de aprendizaje y el funcionamiento del cerebro humano, y fue gracias al trabajo realizado por Howard Gardner quien descubrió las inteligencias múltiples. La inteligencia no es algo innato, sino que ésta puede ser modificada a través de una enseñanza. Todo ser humano posee diferentes talentos, habilidades, experiencias e intereses. Al igual que existen individuos que aprenden con mayor rapidez y otros/as necesitan de un mayor periodo de tiempo.

Durante los años 80 encontramos dos desarrollos clave acerca del desarrollo de nuevas concepciones sobre la inteligencia: la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) posteriormente modificada (Gardner, 1999), y la Teoría Triárquica de Robert J. Sternberg (1985). Ambos plantean teorías claramente precursoras de las teorías de la inteligencia emocional. A pesar de presentar alguna diferencia, ambos autores coinciden en la necesidad de reformular el concepto de inteligencia, ampliándolo y haciéndolo compatible con los hallazgos de las neurociencias, los estudios transculturales, las aportaciones de las diferentes corrientes psicológicas y las concepciones populares.

La inteligencia no es una, sino varias, y el modo en que estas inteligencias se manifiestan en las distintas culturas varían de una a otra; y estas diferencias se derivan del entorno, el cual va a determinar qué capacidades son adaptativas y cuáles no.

En 1983 Gardner publicaba su teoría de las Inteligencias Múltiples. En esta teoría Gardner muestra su desacuerdo con las ideas de que, en primer lugar la inteligencia es una capacidad general presente en todo ser humano, en mayor o menor medida, y en segundo lugar, que esta capacidad es cuantificable mediante instrumentos estándares. Éste puso de manifiesto que la inteligencia humana tiene diferentes dimensiones, en contraposición a la concepción unitaria de inteligencia que entonces imperaba y que, derivada del enfoque psicométrico, describe la inteligencia como una capacidad mental general o conjunto de capacidades (Gardner, 1983, citado por Nadal, 2015, p. 122)

Gardner, observó que todo ser humano puede contar con algunas habilidades para hacer algo, y al mismo tiempo, carecer de otras para realizar otro tipo de cosas. El principal objetivo de Gardner fue describir las capacidades humanas, distintas en función de la inteligencia predominante en cada uno/a de nosotros/as. Pero Gardner no fue el primero en establecer una concepción pluralista de la inteligencia. Louis Thurstone planteó en 1938 siete factores de la mente y J.P Guilford en 1967 propuso hasta ciento ochenta capacidades mentales básicas (Shaffer, 2000, citado en Nadal, 2015, p. 123).

Gardner define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1987, p. 5). No niega la existencia de un componente genético pero insiste en que las inteligencias

se pueden activar o inhibir en función de las oportunidades que se le ofrecen o se le dejan de ofrecer al sujeto. De este modo esas oportunidades dependen del ambiente, la educación y la cultura, de aquí la importancia de la escuela, la familia y la sociedad para que todos los individuos puedan desarrollar al máximo sus capacidades intelectuales.

La escuela tiene una especial relevancia ya que el proceso educativo y formativo de las personas está en su poder. Por ello, trabajar las inteligencias múltiples puede ser una buena estrategia a la hora de potenciar las capacidades de cada uno/a de los/as alumnos/as, ya que se trata de un modelo que “nos ayuda a entender la manera de pensar de los niños y las niñas para saber cómo enseñar en las escuelas “(Prieto y Ballester, 2010, p.23 citado por Nadal, 2015, p. 123-124).

Howard Gardner (2001) propone la existencia de al menos ocho inteligencias diferentes e independientes entre sí; la inteligencia lógico-matemática, lingüística, espacial, corporal-kinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista, y afirma que todas ellas se encuentran en el mismo peldaño de importancia y son igual de necesarias para la vida. Queda patente que cada una de las inteligencias tiene más relevancia en un campo determinado, aunque no se pueda prescindir de las que en un principio parecen de menor relevancia. Por ello, la escuela debe favorecer al desarrollo de todas ellas ya que el hecho de que una persona desarrolle más o menos sus inteligencias depende tanto de la herencia genética como de las experiencias vividas (Gardner, 2001 citado por Nadal, 2015, p. 125). Todas las personas poseen las ocho inteligencias y éstas interactúan y se combinan de una manera única en cada individuo.

Éste ha concluido que la inteligencia no es algo innato y fijo que domina todas las destrezas y habilidades de resolución de problemas que posee el ser humano. Así pues, ha establecido que la inteligencia se encuentra localizada en diferentes áreas del cerebro, las cuales están interconectadas entre si y que pueden trabajar de forma individual, teniendo la oportunidad de desarrollarse ampliamente si se encuentran en un ambiente con las condiciones apropiadas para ello.

Dentro del ámbito educativo, la teoría de Gardner se nutre de diferentes corrientes psicopedagógicas como es la Escuela Nueva. Desde esta corriente se considera que el alumno y la alumna es un miembro activo en el proceso de aprendizaje y se defiende “la

necesidad de respetar los intereses y la actividad espontánea del niño y la niña, conveniencia de adaptar los contenidos curriculares a las diferencias individuales y motivacionales de los/as alumnos/as y la enseñanza globalizada” (Prieto y Ballester, 2010, citado por Nadal, 2015, p.126)

No podemos desarrollar de manera homogénea, sino que debemos poner en práctica métodos y estrategias diversas que posibiliten llegar a todos/as los/as alumnos/as con la misma eficacia. En este sentido, Emst-Slavit afirma que es importante comprender y aceptar las diferencias individuales; “esto significa que los/as educadores/as deberán reconocer la diversidad intelectual y ofrecer experiencias de aprendizaje donde cada inteligencia sea valorada, estimulada y desarrollada” (Emst-Slavit, 2001, p. 328-329).

Las habilidades sociales son un medio excepcional de protección y promoción de la salud ya que los comportamientos sociales favorecen la adaptación, la adaptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar del sujeto (Crespo Rica, 2006; Prieto Ursua, 2000 citado en Betina, 2009, p.57). A su vez, Contini (2008) citado por Betina, (2012, p. 67) sostiene que un sujeto con habilidades emocional y sociales que conoce y controla sus propios sentimientos, que puede interpretar los estados de ánimo de otros, es aquel que puede operar en su entorno de tal manera que redunde positivamente en su calidad de vida.

Dado que nos encontramos en un mundo tan cambiante y no es posible proporcionar a los estudiantes una formación que les sirva para toda la vida, se les debe proporcionar unas capacidades articuladas en unas competencias básicas (integradas por conocimientos, habilidades y actitudes que proporcionan capacidad para actuar con eficacia ante problemáticas concretas) que les permitan aprender a lo largo de la vida y elaborar y aplicar conocimiento cuando sea necesario.

Así pues el comité de Regiones especifica ocho competencias clave, estas son:

- Comunicación en la lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender

- Competencia social y cívica
- Espíritu de iniciativa y espíritu de empresa
- Expresión cultural

Delebarre (2006) propone que la competencia “aprender a aprender” preceda a todas las demás, ya que ofrece una perspectiva sobre el propio aprendizaje y diferentes metodologías de adquisición de nuevos conocimientos y, por consiguiente, está relacionada con las condiciones para desarrollar las restantes competencias clave propuestas.

A día de hoy no existe una única y exhaustiva definición del concepto de habilidades sociales. Son numerosas las informaciones e investigaciones que se han realizado, sin embargo ninguna de ellas ha llegado a una conclusión acerca de qué son las habilidades sociales, sino que se han determinado diferentes maneras de llamarlas, tales como: habilidades sociales, habilidades de relación interpersonal, conducta social, etc.

A pesar de esas dificultades que se han presentado a lo largo de los años para poder definir qué es una habilidad social, son muchas las definiciones obtenidas y la investigación en torno a ellas. Algunas de las más relevantes son;

Según Caballo (2005) citado por Betina, (2011, p.164) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros.

Siguiendo este énfasis en la resolución de situaciones interpersonales, León Rubio y Medina Anzano, definen la habilidad social como “la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva” (1998: 15).

Meichenbaum et al., (Meichenbaum, Butler y Grudson, 1981), defendían que había una imposibilidad por desarrollar una definición categórica de habilidad social, dado que esta es, en gran medida, dependiente del contexto cambiante. De esta manera, se

considera que la habilidad social debe ser tomada desde un determinado marco cultural, ya que tanto los modelos como las formas de comunicación son variantes en función de las diferentes culturas, entre las edades, el sexo o nivel de educación.

A lo largo de los años han sido numerosos los autores que han propuesto diferentes definiciones de habilidad social/conducta asertiva. Ahora vamos a plasmar algunas de ellas. Se define habilidades sociales o conducta asertiva como:

“La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo” (Rich y Schroeder, 1976, p. 1082, citado por Caballo, 1983, p. 54).

“El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc. Con los demás en un intercambio libre y abierto” (Philips, 1978, p.13).

“Aquella conducta que permite a la persona la consecución de algo que desea en situaciones de interacción social, expresando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas y/o defendiendo derechos propios y respetando los de los otros” (Riso, 1988, p. 45 citado por Carrillo, 2015, p. 15).

Dado que no existe una única definición de habilidades sociales, y siguiendo a Santos Rego (Santos & Lorenzo, 1999) se puede concluir con que muchas de esas definiciones proporcionadas acerca de las habilidades sociales tratan una serie de elementos y características en común; en primer lugar que las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptadas y que posibilitan la interacción con los demás; en segundo lugar que son conductas instrumentalmente necesarias para poder alcanzar una meta; en tercer lugar, dentro de las habilidades sociales encontramos aspectos observables y aspectos cognitivos y afectivos que no son directamente observables; y por último, las habilidades sociales deben estar en consonancia con el contexto social para poder llevar a cabo una evaluación, interpretación y entrenamiento de las mismas.

En el amplio abanico de definiciones sobre las habilidades sociales encontramos que es necesario tener en cuenta tanto el contenido, el cual se refiere a la expresión de la conducta, como las consecuencias, aludiendo al refuerzo social, al definir la conducta socialmente habilidosa. Por eso haciendo alusión a estos dos conceptos consideramos que:

“la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 2005, citado por Caballo, 2005, p.6).

Uno de los antecesores más reconocidos del movimiento de las HHSS fue Salter (1949) con su trabajo *Conditioned reflex therapy* (Terapia de reflejos condicionados), es considerado uno de los padres de la terapia de conducta. En su libro propone dos tipos de personalidad; personalidad inhibitoria y excitatoria, refiriéndose a la capacidad que tiene el individuo para expresar sus emociones con más o menos dificultad. Salter desarrolló seis técnicas para poder aumentar la expresividad de las personas, las cuales en la actualidad son utilizadas para el aprendizaje de las HHSS (expresión verbal de las emociones; la expresión facial de las emociones; el empleo deliberado de la primera persona al hablar; el recibir cumplidos o alabanzas; expresar desacuerdo; y la improvisación y actuación espontánea).

Un comportamiento socialmente definido no se encuentra determinado por la cantidad de habilidades sociales que un individuo posee, sino por el uso que hace de ellas. No todos los individuos van a tener una actuación muy similar, sino que cada uno/a de ellos/as se guiará, no solo por la situación en la que se encuentra presente, sino también por sus pensamientos, emociones, creencias y experiencias.

Las habilidades sociales se encuentran ligadas a otros temas como son la asertividad e inteligencia emocional. A su vez, este autor hizo referencia a la inteligencia emocional como el mayor signo de nuestras habilidades emocionales y que para entablar una mejora de ella es necesario prestar atención a nuestras emociones para saber qué

sentimos, qué sienten los demás, y de esta manera poder comprenderlos a ellos/as y a nosotros/as mismos/as.

Wolpe (1958) continuó con los trabajos de Salter y fue el primero que acuñó el término de <<entrenamiento asertivo>> haciendo referencia a un método para tratar la ansiedad y ayudar a la expresión de sentimientos. Posteriormente pasaría a considerarse un mero sinónimo de habilidad social. Wolpe definió la conducta asertiva como la expresión adecuada de sentimientos dirigida a otros en ausencia de respuestas ansiosas.

Posteriormente, Lazarus (1966), Alberti y Emmons (1970), Lazarus (1971) y Wolpe (1969), reimpulsaron la investigación de las habilidades sociales, siendo la obra de Alberti y Emmons la que considera de forma exclusiva a la asertividad. De esta forma, la asertividad pretende la consecución de metas propias sin que esto interceda en la consecución de las metas de los demás. Además de la inteligencia emocional y la asertividad, podemos encontrar algunas habilidades consideradas como importantes como pueden ser la empatía, la autoestima, la escucha activa y el feedback o retroalimentación, las cuales deben adquirirse y estar presentes en todas las actividades que los/as niños/as realicen, tanto en las escuelas como en sus casas.

En los primeros años setenta, autores como R.Eisler, M.Hersen, R.M. McFall y A.Goldstein desarrollaron una serie de programas de entrenamiento para reducir déficits en habilidades sociales.

El entrenamiento en habilidades sociales es hoy en día una técnica de elección para solventar los problemas de relación social y es un procedimiento utilizado para la mayoría de los trastornos psicológicos. Existen pocos trastornos psicológicos en los que no influya en mayor o menor medida nuestro entorno social, las relaciones sociales están implicadas en casi todos los problemas que causan un malestar psicológico importante. (Carrillo, 2015).

1.3.2 Niveles de análisis y componentes de las Habilidades Sociales

El enfoque de las habilidades sociales utiliza distintos niveles de análisis, así como distintas dimensiones (Gil y otros, 1992, citado por Torres, 2014, p. 23-24).

Se enmarcan en el modelo de McFall (1985), el cual propone una exploración. Por un lado la molar, dirigida a los aspectos globales de la competencia social, como sería la habilidad comunicativa. Y por otro lado la molecular, aludiendo a conductas concretas como los movimientos, la postura... Por tanto, podemos decir que un conjunto de habilidades específicas (moleculares) componen una competencia social (molar).

A continuación vamos a especificar con mayor claridad estos dos niveles para analizar las habilidades sociales;

- El nivel molar, considera a dos o más componentes de las habilidades sociales y a sus interacciones a la hora de determinar la capacidad de actuar de manera efectiva ante una situación. El éxito de dicha actuación dependerá del manejo adecuado de las conductas concretas que lo formen. Por ejemplo, en función de lo que queramos expresar, los gestos, postura, mirada, tono de voz...van a variar dependiendo del sentimiento que nos produzca. En este caso, hablamos de una habilidad global y su evaluación es subjetiva, empleándose escalas sobre el impacto del comportamiento del sujeto en los demás.
- El nivel molecular, toma como punto de referencia componentes conductuales específicos y observables de las habilidades sociales, como sería el número de cambios de postura, de movimiento de piernas, de palabras dichas...En este caso el enfoque molecular ofrece una medición más objetiva puesto que consiste en cuantificar, como bien hemos dicho por ejemplo el número de miradas a los ojos o la duración de las mismas, que son elementos en los que se fracciona la conducta interpersonal.

A pesar de que se considera más fiable y válido, existe la dificultad de determinar la significación de esas medidas, ya que el resultado de una conducta no viene dada por el número de sonrisas que un sujeto llegue a emitir en un acto interpersonal, sino por la interacción de calidad y la cantidad de éste y otros elementos.

Para muchos autores lo ideal es hacer uso de ambas categorías, sin embargo, otros han propuesto un tercer nivel, denominado nivel intermedio. Éste nivel fusiona las aportaciones más interesantes de los enfoques anteriores, esto es, se basa en la interacción de los juicios globales del nivel molar y las medidas que facilitan el nivel molecular.

Es frecuente que se hable también de las dimensiones en relación a la habilidad, en relación a la persona y en relación a la situación, dando lugar a los componentes conductual, cognitivo, fisiológico y situacional constitutivos de las habilidades sociales (Caballo, 1993)

Los tres primeros componentes constituyen el comportamiento humano, mientras que el componente situacional hace referencia a los factores externos que nos inciden y se relacionan íntimamente. De la misma manera, que los cuatro componentes constitutivos de las habilidades sociales actúan de forma conexas conformando un todo. Necesitamos de la segmentación de todos ellos para su estudio, aunque una actuación de una persona puede combinar ciertas variables de todos los componentes.

A continuación obtenemos una visión panorámica de los cuatro componentes (Caballo, 2000):

Tabla 1. Visión panorámica de los cuatro componentes. Elaboración propia a partir de (Caballo, 2000).

COMPONENTES CONDUCTUALES	COMPONENTES VERBALES	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de conversación - Contenido - Retroalimentación - Humor - Petición y formalidad
	COMPONENTES NO VERBALES	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión facial - Mirada/contacto ocular - Gestos - Postura - Apariencia - Automanipulaciones - Proximidad

	COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de habla (duración, número de palabras) - Voz (tono, timbre, volumen) - Fluidez - Perturbaciones del habla (muletillas, silencios, pausas) - Claridad de expresión
	COMPONENTES MIXTOS MÁS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> - Afecto - Escoger el momento adecuado de intervenir - Escuchar y prestar atención - Conducta positiva

COMPONENTES COGNITIVOS	COMPETENCIA COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Ponerse en el lugar del otro - Capacidad de resolución de problemas - Conocimiento sobre la conducta habilidosa, las costumbres sociales, y las señales de respuesta.
	ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN Y CONSTRUCTOS PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Procesar la información - Constructos personales - Percepción interpersonal - Esquemas o patrones - Teorías implícitas acerca de la personalidad.
	VALORACIONES SUBJETIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de valores - Preferencias, gustos...
	EXPECTATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones estímulo-resultado - Expectativas de autoeficacia - Expectativas positivas sobre las posibles consecuencias de la conducta - Sentimiento de indefensión - Relaciones conducta-resultado

	AUTORREGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Autoinstrucciones/autoverbalizaciones - Autoestima - Patrones excesivamente elevados - Atribuciones
--	-----------------	--

COMPONENTES FISIOLÓGICOS	TASA CARDÍACA	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de resultados significativos - Poco fiables para la predicción de conductas habilidosas - Pocos estudios al respecto - Caballo (1988) encontró tan solo 18 artículos que han informado haber utilizado algún elemento fisiológico como variable de estudio.
	PRESIÓN Y FLUJO SANGUÍNEO	
	RESPIRACIÓN	
	RESPUESTAS ELECTRODERMALES Y ELECTROMIOGRÁFICAS	

COMPONENTES AMBIENTALES	FÍSICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Temperatura, luz, olor
	SOCIODEMOGRÁFICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua, raza, sexo, edad, estructura familiar, estado civil
	ORGANIZATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Normas u ordenación de un determinado entorno (el escolar)
	INTERPERSONALES O PSICOSOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Roles, liderazgo, estereotipos
	CONDUCTUALES	<ul style="list-style-type: none"> - Conductas motoras, fisiológicas o cognitivas adoptadas en un contexto determinado

1.3.3 Teorías explicativas y modelos explicativos de los déficits de las habilidades sociales

Consideramos que el marco conceptual que más nos ayuda a comprender por qué y cómo un sujeto adquiere una determinada habilidad social es el de los modelos interactivos, ya que en ellos enfatiza el papel de las interacciones entre el ambiente y la persona para producir una determinada conducta.

José María León Rubio y Silvia Medina Anzano (1998) citado por Torres, (2014, p. 28-29) hacen referencia a tres modelos explicativos de las habilidades sociales:

En primer lugar, tenemos la teoría del aprendizaje social la cual explica el comportamiento y la personalidad haciendo referencia a principios extraídos del estudio experimental del aprendizaje. Los primeros protagonistas de dicha teoría fueron un grupo de psicólogos de la universidad de Yale, Dollard y Neal Miller (1950), utilizaron la teoría del aprendizaje de Clark Hull para poder aclarar el desarrollo de la conducta humana normal y patológica. Defendieron la importancia de la imitación como un factor de socialización (Miller y Dollard, 1941, citado por Torres, 2014, p. 29). Estos autores brindaron una mayor atención a la imitación como factor socializador, sin embargo, no fue hasta los trabajos de Bandura y sus colaboradores cuando este factor cobra peso como unidad de análisis del comportamiento.

Bandura sostiene que “el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales” (1987, pág. 19). Al contrario de lo que afirman Dollard y Miller, para Bandura la imitación se puede producir sin ningún tipo de incentivo o refuerzo, es más demostró que dicho aprendizaje observacional o por imitación de un modelo tiene lugar aun cuando la acción de este último es castigada. A pesar de ello, Bandura hace una clara distinción entre el aprendizaje observacional y la imitación, ya que no nos limitamos a imitar una conducta ajena, sino que por el contrario extraemos una serie de reglas acerca del modo de actuar sobre el ambiente, que posteriormente ponemos en práctica para poder conseguir el resultado esperado. Por ello, Bandura tuvo muy presente el papel de las expectativas de éxito o fracaso. Aunque la conducta es controlada por factores de origen externo, las personas a su vez pueden controlar su comportamiento mediante metas que se autoimponen y las consecuencias generadas por las mismas

(autorreforzamiento). Esto es, la conducta es función de la interacción de las presiones externas y de los factores personales.

Dentro de la teoría del aprendizaje social nos podemos encontrar con la falta de habilidad social en la infancia, la inhabilidad social. Se esgrimen dos modelos explicativos: el modelo de déficit y el modelo de interferencia (Gresham, 1988, citado por Monjas y González, 1998, p. 29).

1. En el “Modelo de déficit” los problemas conductuales se dan debido a que el sujeto no ha desarrollado un repertorio de conductas y habilidades necesarias para poder interactuar con otros individuos debido a que nunca ha llegado a adquirirlas. Una de las causas por las que no han sido desarrolladas puede deberse a que no ha experimentado un buen modelo o no ha tenido la estimulación adecuada, o a un inadecuado reforzamiento.
2. En el “Modelo de interferencia” o de “déficit en la ejecución” el sujeto, contrario al modelo de déficit, sí posee unas determinadas habilidades, sin embargo, no ha sido capaz de ponerlas en marcha debido a determinados factores entre ellos emocionales y/o cognitivos y motores, los cuales han interferido en su ejecución. Entre las variables interferentes podemos encontrar los pensamientos depresivos, creencias irracionales, escasa habilidad de resolución de problemas, ansiedad, expectativas negativas, etc.

En segundo lugar, nos encontramos con el análisis experimental de la ejecución social.

Argyle y Kendon (1967) citado por Torres, (2014, p. 29) elaboraron un modelo explicativo del funcionamiento de las habilidades sociales, cuyo elemento primordial es el rol, en el que se integran los procesos perceptivos y cognitivos junto a las conductas motoras:

1. Fines de la actuación hábil. Se trata de alcanzar unos objetivos bien definidos.
2. Percepción selectiva de las señales.
3. Procesos centrales de traducción. Se da un significado en concreto a la información recibida, y se planifica una actuación eficiente.
4. Respuestas motrices o actuación. Ejecución de respuesta más adecuada a la situación.
5. Feed back y acción correctiva.

6. El timing de respuestas. Durante la interacción social los interlocutores deben sincronizar sus respuestas.

Esta teoría plasma los déficits en habilidades sociales como un error producido en algún punto del sistema, el cual provocaría un cortocircuito en todo el proceso. Los fallos pueden deberse a múltiples motivos entre ellos (García Saíz y Gil, 1992, citado por León, Medina, Cantero y Gil, 1998, p.69):

- Desajustes en los objetivos de los sujetos, bien porque sean incompatibles, inapropiados o inalcanzables.
- Errores de percepción, bajo nivel de discriminación, percepción estereotipada, errores de atribución causal, efectos de halo.
- Errores en la traducción de las señales sociales, fracaso al evaluar alternativas, no tomar decisiones o tardar en tomarlas, tomar decisiones negativas.
- Errores de planificación, no analizar las diferentes alternativas de actuación.
- Errores en la actuación, no saber qué hacer, no poseer experiencia.

Y el último modelo explicativo de las habilidades sociales son los modelos interactivos.

La competencia social sería el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta. Los modelos interactivos más importantes fueron formulados por Trower (1982) y McFall (1982).

Según Schlundt y McFall (1985), podemos distinguir hasta tres categorías de habilidades:

1. Habilidades de descodificación de los estímulos situacionales, las cuales implican recibir información, percibir estímulos relevantes e interpretarlos dentro de un esquema previo.
2. Habilidades de decisión, elaborando respuestas efectivas en función de la interpretación que se realice de la situación.
3. Habilidades de codificación, a través de las cuales se traducen las respuestas a conductas observables y se pone en marcha la retroalimentación.

1.3.4 Personas socialmente habilidosas y no habilidosas.

Existen personas que son socialmente habilidosas y las que no son habilidosas. Ambas difieren en una serie de elementos conductuales y/o cognitivos y/o fisiológicos. En las últimas tres décadas el estudio de estos componentes ha sido preponderante. Sin embargo, últimamente se le presta una mayor atención a los elementos cognitivos, ya que facilitan o inhiben el comportamiento socialmente adecuado. Actualmente, no existe los componentes básicos que conformarían una conducta habilidosa, aunque el hallazgo de esos elementos conductuales y/o cognitivos y/o fisiológicos pueden ser esenciales para la evaluación y el entrenamiento de las habilidades sociales (Caballo, 1993, p.99).

Como bien hemos expuesto anteriormente, existen diferencias en los tres componentes entre las personas socialmente habilidosas y las no habilidosas. En primer lugar, vamos a mostrar las diferencias existentes en los componentes conductuales (Caballo, 1993, p.99-100).

Tabla 2. Diferencias en los elementos conductuales entre las personas socialmente habilidosas y las no habilidosas. (Elaboración propia a través de Caballo, 1993, p. 100)

PERSONAS SOCIALMENTE HABILIDOSAS	PERSONAS NO HABILIDOSAS SOCIALMENTE
Mayor contenido asertivo	Menor contenido de anuencia
Más gestos con las manos	Menor mirada/contacto ocular
Varían su postura durante el proceso de comunicación	Menor variación de la postura durante el proceso de comunicación
Mayor afecto	Menor variación de la expresión facial
Mayor acento y variación del tono	Mantienen un tono de voz estable sin cambiantes
Mayor tiempo de habla y duración de la contestación	Silencios más amplios
Más verbalizaciones positivas	Uso de autoverbalización negativa

Partiendo de la observación que podemos realizar gracias a la tabla 2, encontramos como existen grandes diferencias, siendo siempre aspectos positivos hacia la persona socialmente habilidosa, y aspectos negativos hacia la no habilidosa socialmente.

El estudio realizado por Caballo y Buela (1989) muestra que un individuo socialmente habilidoso expresa de modo más adecuado todo un conjunto de componentes comportamentales comparado con su contrapartida no habilidosa. Señalan dos elementos moleculares, como son la cantidad de habla y la mirada, como componentes muy importantes de la conducta socialmente habilidosa. A su vez, podemos considerar a algunos elementos moleculares como componentes básicos de la conducta socialmente habilidosa siendo estos elementos la mirada, el tiempo de habla, la fluidez y la entonación.

La investigación sobre los elementos cognitivos implicados en la expresión de la conducta socialmente habilidosa se ha desarrollado recientemente. A continuación vamos a presentar los elementos cognitivos diferenciadores encontrados en las personas de alta habilidad versus las de baja habilidad (Caballo, 1993, p.99).

Tabla 3. Diferencias cognitivas encontradas entre sujetos de alta y baja habilidad social. (Caballo, 1993, p.104).

PERSONAS SOCIALMENTE HABILIDOSAS	PERSONAS NO HABILIDOSAS SOCIALMENTE
Expectativas más precisas sobre la conducta de otra persona	Más autoverbalizaciones negativas. Mayor recuerdo de actos negativos frente a los positivos
Consideración de una mayor probabilidad de que ocurran consecuencias favorables	Consideración de una mayor probabilidad de que ocurran consecuencias desfavorables
Visión de las situaciones desde múltiples perspectivas	Deficiencias en la decodificación de los mensajes a partir de la comunicación no verbal
Más tolerantes con respecto a los conflictos	Mayor recuerdo de la retroalimentación negativa que de la positiva

Más autoverbalizaciones positivas que negativas	Patrones de actuación excesivos
Confían más en patrones internos que en externos para la solución de problemas	Patrones patológicos de atribución de los éxitos y fracasos sociales

Existen datos suficientes que señalan a un elemento cognitivo como básico en la actuación social inadecuada, concretamente la presencia de autoverbalizaciones negativas, que supuestamente inhiben la manifestación de la conducta habilidosa (Caballo, 1993, p. 103).

En la tabla anterior se observa que los sujetos de alta y baja habilidad social se diferencian en su autoeficacia general y social, en el temor a la evaluación negativa, en pensamientos negativos y/o obsesivos, en la percepción del grado de felicidad que experimentan, en pensamientos negativos relacionados con diferentes dimensiones de las habilidades sociales y en las autoverbalizaciones negativas durante la interacción con otra persona en una situación social. Lo cierto es que la baja habilidad social conlleva de forma frecuente pensamientos negativos sobre la actuación social.

Todos estos resultados podrían sugerirnos que los individuos que se perciben a sí mismos como menos habilidosos tendrían más pensamientos negativos sobre su conducta. Esta información ha de ser lo suficientemente relevante como para tener en cuenta el aspecto cognitivo de la conducta socialmente inadecuada a la hora de desarrollar un programa de entrenamiento de las habilidades sociales.

Acerca de las diferencias fisiológicas se han encontrado pocas diferencias entre los individuos de alta y baja habilidad social, y al mismo tiempo escaso. Los estudios que parecen haber encontrado diferencias entre ambos tipos de individuos lo han hecho con relación a la tasa cardiaca, el pulso, el volumen de la sangre, etc (Borkovec y cols., 1974; Westefeld y Galassi, 1980; Dayton y Mikulas, 1981) Al hablar de componentes fisiológicos, este campo o bien sigue una línea de investigación improductiva o bien su consideración dentro de la evaluación de las habilidades sociales no representa un aspecto importante (Caballo, 1993, p. 109).

1.3.5 Aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales

¿Es posible potenciar las habilidades sociales?, ¿Todos los sujetos pueden aprender habilidades sociales? ¿El hecho de aprender habilidades sociales asegura que el sujeto no vaya a presentar o manifestar ningún síntoma psicopatológico?

Son numerosas las cuestiones en torno al aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales. Los interrogantes anteriores nos dan cabida al planteamiento de dos cuestiones. La primera de ella hace alusión al proceso de evaluación de las habilidades sociales; y la segunda alude al tipo de estrategias de intervención y el periodo de enseñanza de las habilidades sociales.

La evaluación de las habilidades sociales supone un enfoque multimétodo en el que una única variable, las habilidades sociales, se identifica a partir de multitécnicas, como son los autoinformes, técnicas subjetivas, cuestionarios, entrevistas, registros de observación..., los cuales se emplean en multi-informantes (niños, adolescentes, iguales, padres, docentes...), de esta manera nos permite obtener información de los comportamientos sociales del niño/a en diversos contextos significativos.

Si bien no podemos saber de forma exacta cuándo y cómo se adquieren las habilidades sociales, al igual que en otros ámbitos, la niñez es el periodo crítico donde se alcanzan muchos de los aprendizajes que posteriormente durante la etapa escolar interiorizará y pondrá en práctica. El modo que tenemos de relacionarnos influye en nuestra felicidad, pues muchos de los problemas emocionales que tienen las personas vienen determinados por la falta de habilidades sociales (Ocaña, 2015).

En la infancia es el momento idóneo para que los niños y las niñas aprendan conductas habilidosas, las cuales incrementan su estima personal y se ven a sí mismos como individuos valiosos para la sociedad. Es ideal que los niños y las niñas realicen algunas tareas para desarrollar habilidades sociales, tales como adquirir conductas adecuadas socialmente, lograr la empatía con los demás y aprender a utilizar un estilo asertivo en sus relaciones. Por tanto, la infancia es una época importante para el desarrollo de habilidades sociales, ya que éstas incrementan la autoestima y mejoran las relaciones interpersonales (Casas, 1998; Farnen y Burman, 2002; Gay 2003; Sadurní, et al, 2003)

El desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que biología y cultura son dos factores activos que van a influir de forma mutua y hacen del resultado siempre una versión individual y distinta de la persona humana (López, 1995). El ser humano es un ser social que solo resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás. Entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales (apego, amistad, enamoramiento) para sentirse psicológicamente seguro y acompañado en lugar de solo y abandonado (López y Fuentes, 1994).

Durante el periodo de la infancia, la conformación de las habilidades sociales se encuentra vinculada a los grupos primarios y a las figuras de apego, las cuales van a tener una importancia fundamental para el comportamiento interpersonal del niño y niña. De esta manera, los comportamientos sociales entre pares, caracterizados por la reciprocidad, resultan esenciales para el desarrollo social, emocional y cognitivo del niño y la niña. (Pérez Fernández & Garaigordobil Landazábal, 2004 citado por Betina, 2010, p. 233).

Debemos destacar el papel relevante que desempeñan las familias y las primeras figuras de apego durante los años iniciales en el proceso de desarrollo de la competencia interpersonal. Como bien alega Echeburúa (1993), la estimulación social que hacen los padres se asocia de manera directa con el grado de desenvoltura social de los/as niños/as. La continua exposición a situaciones sociales nuevas y variadas es lo que permite una adquisición más fácil de habilidades sociales y disipa los temores sociales que surgen al principio. Sin embargo, aquellos/as padres/madres inhibidos y tímidos o poco sociales, evitan la exposición tanto de sus hijos/as como de sí mismos a situaciones sociales, de manera que los/as niños/as aprenden repertorios de habilidades sociales escasos, es decir, aprenden respuestas de inhibición y/o de evitación. (Monjas, 2000).

La familia como contexto educativo nos permite analizar el papel que desempeña el sistema familiar como un contexto de socialización de los niños y las niñas. Esta propuesta (Eisentberg, Valiente, Morris, Fabes, Cumberland y Reiser, 2003; Forgas, 2000, Sroufe, 2000 citado por Isaza y Henao, 2010, p. 1054) valora la experiencia social del sujeto para poder acceder a los aprendizajes. De esta manera, resalta el papel de padres/madres como fuente socializadora y agentes modeladores para sus hijos e hijas. Gracias a sus acciones y verbalizaciones hacen que sea posible un aprendizaje y

adquieran una serie de repertorios de interacción social y lenguaje, así como de habilidades emocionales y cognitivas.

Para Rogoff (1993) y Vygotsky (1979) la familia lleva a los niños y las niñas a progresar en el aprendizaje. Desde sus acciones, tanto las verbales como las no verbales, y sus relaciones, les posibilitan un aprendizaje con un inmenso repertorio social al brindarles conocimientos y estrategias acerca del mundo que les rodea. Además, gracias a estas interacciones permiten el alcance de competencias en las diversas dimensiones como son la cognitiva, comunicativa, socio-afectiva, corporal, estética, espiritual y ética. Siguiendo a estos autores, y dentro de la perspectiva vygotskiana Brown y Palincsar (1989) manifestaron que en muchas ocasiones los niños y niñas manifiestan respuestas de mayor complejidad cognitiva cuando se encuentran en compañía de compañeros/as más capaces que ellos/as, sin embargo a la larga no pueden mantener ese mismo nivel.

Así pues, Bellack y Morrison (1982), citado por Fernández y Carroble, (1987, p. 557) piensan que la explicación más aceptable para el temprano aprendizaje de la conducta social es ofrecida por la teoría del aprendizaje social. El factor más crítico es el modelado. Esto es, los niños/as observan a sus padres/madres interactuando con ellos así como con otras personas y de esta manera aprenden su estilo. Tanto las conductas verbales como las conductas no verbales pueden aprenderse de esta misma manera. A su vez, otro vehículo importante para el aprendizaje es la enseñanza directa, es decir, la instrucción. Son órdenes directas que se dan como por ejemplo “lávate las manos antes de comer”, “di lo siento”, etc. Son órdenes que van a producir respuestas sociales, las cuales pueden ser o bien reforzadas o bien castigadas, lo que hace que aumenten y se perfeccionen ciertas conductas, al mismo tiempo que se disminuyen o desaparecen otras. A su vez, la oportunidad para practicar la conducta en una serie de situaciones y el desarrollo de las capacidades cognitivas son otro de los procedimientos que se encuentran implicados a la hora de adquirir las HHSS (Trower, Bryant y Argyle, 1978, citado por Fernández y Carroble, 1987, p. 557).

En los siguientes años de vida se reconocen otras figuras de interacción aparte de la familia, con son los compañeros/as, los docentes, los grupos de iguales y los educadores, dado que la Educación Infantil aboga por un modelo que tiene en consideración los afectos como eje básico de cualquier desarrollo o propuesta de actuación educativa. A

su vez, ésta se asienta y organiza en torno a las necesidades de todos/as los/as alumnos/as, en función de sus necesidades presentes, su bienestar, sus preocupaciones por crecer, interpretar y relacionarse con el mundo desde perspectivas y posiciones emocionales y afectivamente estables y seguras.

Las habilidades sociales presentan una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela. Éstas se encuentran susceptibles de mejora en unas condiciones de aprendizaje favorables. Sin embargo, podemos encontrar déficits en las habilidades sociales, los cuales aparecen en edades tempranas y se van agravando con el paso del tiempo si no se propone una intervención para implementar una mejora.

“La competencia social se va desarrollando a lo largo del proceso de socialización, debido a la interacción con otras personas gracias al aprendizaje por experiencia directa, al aprendizaje por observación, al aprendizaje verbal o instruccional y al aprendizaje por feedback interpersonal” (Monjas, 1998).

Las habilidades sociales se aprenden a través de diferentes mecanismos. Monjas y González (1998) plantean cuatro mecanismos diferentes para el aprendizaje de las habilidades sociales:

- *Aprendizaje por experiencia directa*: las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) que el entorno aplica después de cada comportamiento social. Esto es, en función de cómo un padre reaccione ante la sonrisa de su hijo/a hará que esa conducta se repita o por lo contrario se extinga. A su vez podrán aparecer respuestas de ansiedad condicionada, la cual interferirá posteriormente en el aprendizaje de otras nuevas conductas.
- *Aprendizaje por observación*: la teoría del aprendizaje alude a que muchos comportamientos se aprenden por mera observación a otras personas. Por ejemplo, cuando observan que una actuación ha tenido una respuesta positiva tratará de repetirla.
- *Aprendizaje verbal o instruccional*: un sujeto aprende a través de lo que se le dice. Es una forma no directa del aprendizaje. Un ejemplo sería cuando los padres/madres incitan a que los niños/as pidan las cosas por favor.

- *Aprendizaje por feedback interpersonal:* es la explicitación por parte de interlocutores y de observadores acerca de cómo ha sido nuestro comportamiento. La otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Por ejemplo, si un niño/a pega a un amigo y su madre/padre pone cara de enfado, lo más frecuente es que el niño/a cese de realizar dicha conducta.

1.4 Problemas de relación interpersonal

Como bien alegan Monjas y González (1998) aunque no existen datos definitivos, se estima que entre un 5 y un 25 por ciento de niños y niñas experimentan dificultades en las relaciones interpersonales y sus relaciones son deficitarias y/o inadecuadas de forma que o lo pasan mal al interactuar con otras personas, o en sus relaciones hacen sufrir a los demás. Muchos niños o niñas no son bien aceptados por sus iguales y en muchos casos son rechazados o permanecen aislados (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

El comportamiento interpersonal de un niño/a juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales, culturales y económicos. Los/as niños/as que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social, rechazo y, en conjunto, una menor felicidad (Aranda, 2007).

Los problemas en las relaciones interpersonales aparecen cuando existe una carencia de habilidades sociales, se presentan problemas de autocontrol (agresividad, ira) o cuando existe una inseguridad o baja valoración.

Es importante señalar, que muchos trastornos emocionales y conductuales llevan asociados problemas interpersonales. Casi todos los problemas psicológicos incluyen como síntoma característico la dificultad en la relación interpersonal. Por tanto, las dificultades de relación interpersonal existen independientemente o en conjunto con otros problemas cognitivos y/o emocionales.

Podemos apreciar como actualmente se ha producido un incremento de problemas de las relaciones interpersonales en la infancia. Esto es, debido a la falta de enseñanza directa de las habilidades para poder interactuar con otras personas. La presencia, cada

vez mayor, de esta situación hace necesaria la búsqueda, el desarrollo y la utilización de procedimientos y estrategias de intervención y enseñanza de la conducta interpersonal en los contextos en los que vive el niño, principalmente el hogar y el colegio, con el fin de dar respuestas a estas necesidades. (Monjas, 1996).

Para D'Zurilla (1993), un problema interpersonal es un conflicto o situación vital que requiere una respuesta para el funcionamiento eficiente en la cual el sujeto que confronta la situación no dispone de una respuesta efectiva inmediata.

Es imprescindible diferenciar cuándo el déficit en habilidades sociales se trata de un deterioro social generalizado y por tanto constituye un problema grave, y cuándo se trata de un déficit situacional en un sujeto de funcionamiento normal.

Tras una examinación de diferentes artículos podemos observar que los problemas de relación interpersonal se conceptualizan en dos ejes; por un lado se contemplan los excesos sociales versus los déficits sociales, y por otro lado los problemas de adquisición versus los problemas de ejecución (Asendorpf, 1993; Gilbert y Connolly, 1995; Gresham, 1988; Gresham y Elliot, 1984; Jiménez, 1995; Rubin y Asendorpf, 1993).

Como he mostrado anteriormente se establecen dos modelos de conducta inapropiada en la etapa infantil:

1. Déficit social, caracterizado por una baja interacción, una introversión, y un sobrecontrol de los sentimientos y emociones, acompañados de patrones de evitación social. "Aquellos niños y niñas que se relacionan muy poco con sus iguales y mantienen relaciones insuficientes, niños/as con un patrón de conducta caracterizado por la carencia o déficit de relaciones interpersonales y escape o evitación del contacto social con otras personas" (Monjas, 2000)
2. Exceso social, caracterizado por un desajuste en relación con las conductas socialmente adaptadas. Son patrones de conducta activa y de disrupción explosiva, los cuales aparecen con mayor frecuencia, intensidad o duración que lo esperado.

Una de las preguntas que más se llega a formular es ¿A qué edad los niños y las niñas comienzan a experimentar problemas de relación entre pares? Pues bien, tras una revisión bibliográfica podemos afirmar que es hacia los cuatro años de edad, cuando los

más pequeños/as hacen claras distinciones entre sus mejores amigos, qué compañeros/as son más de su agrado y cuáles de su desagrado. La agregación de estas percepciones revela una coherente y consistente organización en el status de pares en el grupo mayor, con algunos/as niños/as que son rechazados y percibidos negativamente por el resto de grupo de pares (Boivin M, Begin G, 1968; Boivin M, Tessier O, Strayer FF, 1985; Boivin, M. Hymel S, 1997). Estas formas de rechazo pueden conducir a diversas formas de conductas negativas hacia el/la niño/a, como control y dominación, burlas excesivas y hostigamiento general o victimización (Boivin M, Hymel S, 1997; Boivin M, Hymel S, Hodges EVE, 2001)

A su vez, debemos plasmar qué conductas sociales pueden causar esas dificultades en las relaciones interpersonales. Las principales causas de estos problemas se encuentran en un plano conductual. Los/as niños/as que experimentan trastornos en las relaciones con sus pares tienden a ser más agresivos/as, hiperactivos/as y antagónicos/as, pero también menos retraídos socialmente y menos sociales (Crick NR, Casas JF, Ku HC, 1999; Landau S, Moore LA, 1991; Newcomb AF, Bukowski WM, Pattee L, 1993). Aunque muchas veces, los/as niños/as agresivos/as cuando comienzan su etapa escolar suelen contar con una alta aceptación social (Rodkin PC, Farmer TW, Pearl R, Van Acker R, 2000), especialmente si las normas del grupo fomentan o son neutrales a estas actitudes (Boivin M, Dodge KA, Coie JD, 1995). De hecho, niños/as de esas edades, a menudo utilizan medios agresivos para alcanzar un alto estatus en la estructura social (Hawley PH, 1999).

Finalmente, los/as niños/as tímidos/as y retraídos/as también son propensos a experimentar dificultades. Sin embargo, en este último caso, es más posible que se produzcan problemas (Boivin M, Hymel S, Bukowski WM, 1995) relacionales en años posteriores porque estas formas de reticencia social son menos sobresalientes y obvias en los preescolares (Younger AJ, Boyko KA, 1987)

Claramente experimentar dificultades en las relaciones interpersonales tolera unas consecuencias. En este campo, existe un consenso relativo a que los/as niños/as que experimentan dificultades en las relaciones con sus compañeros/as tienen mayor riesgo de presentar diversos problemas de adaptación posterior, incluyendo deserción escolar,

conductas antisociales y trastornos emocionales (Rubin KH, Bukowski W, Parker JG, 1998; McDougall P, Hymel S, Vaillancourt T, Mercer L., 2001).

Se ha descubierto que las dificultades para establecer relaciones de pares perdurables en la infancia son predictores de problemas internalizados como soledad, depresión y ansiedad, así como trastornos en la salud física y desadaptación escolar (McDougall P, Hymel S, Vaillancourt T, Mercer L., 2001; Rigby K., 1999; Rubin KH, Bukowski W, Parker JG, 1998).

Aquellos/as niños/as que carecen de las habilidades sociales necesarias tienen mayor probabilidad de ser rechazados por sus iguales (Bruyan, Cillessen y Wissink, 2010). Las relaciones interpersonales positivas conllevan la aceptación de iguales, amistades duraderas y mutuamente satisfactorias.

1.5 El contexto escolar como transmisor de las habilidades sociales

La experiencia escolar representa un marco primordial donde se dan numerosas situaciones sociales de convivencia. De ahí la importancia que los educadores otorgan al desarrollo de las habilidades sociales para una buena adaptación a la vida. Los/as niños/as muestran una variedad de comportamientos sociales que pueden dar lugar a problemas de relación interpersonal y donde se manifiesta la falta de competencia social del alumno/a. De ahí, que sea el contexto educativo el que se encargue de buscar posibles soluciones, desarrollando e implementando programas de enseñanza de las habilidades sociales que satisfagan las necesidades del alumnado y del profesorado.

Los niños y las niñas pasan buena parte del día en la escuela relacionándose con adultos y sus pares, lo cual hace de ese lugar el lugar idóneo para el entrenamiento en habilidades sociales pues éste es más eficaz si se realiza en grupo (Sheridan, 1995, citado por Carrillo, 2015, p. 49). La necesidad de abordar estos contenidos surge a partir de los problemas de relaciones personales de los niños y las niñas y la dificultad de poder interactuar con los adultos, ya sean padres o docentes. El conflicto escolar es una de las grandes preocupaciones de la sociedad, debido a los casos de acoso, violencia, discriminación, etc., que en él surgen a diario, por lo tanto se debe recurrir al uso de habilidades sociales para que los niños y las niñas se adapten a la escuela y al mundo

cambiante, pues la formación intelectual o académica no es suficiente (Lopes y Salovey, 2004, citado por Carrillo, 2015, p. 49).

La escuela es una institución idónea para enseñar y entrenar las habilidades sociales, dado que este entrenamiento es más eficaz en grupo y los/as otros/as constituyen una importante fuente de aprendizaje, de apoyo emocional y proporciona oportunidades únicas para desempeñar conductas de rol (Gil y Sarriá, 1985, citado por Torres, 2014, p. 33).

La importancia de las habilidades sociales en el contexto educativo se torna evidente como consecuencia de la necesidad presente de buscar solución a los conflictos que surgen dentro de él, así como permitir el desarrollo del alumnado, no sólo en aspectos meramente académicos, si no también personales como son los valores, la afectividad...promoviendo un desarrollo integral.

La sociedad de hoy en día y el mundo laboral demandan personas que sean capaces de tomar decisiones, liderar grupos, resolver conflictos, trabajar en equipo, etc. Por tanto, la pregunta fundamental es ¿Cómo se puede aprender? La respuesta primordial la podemos hallar en el conocimiento y la utilización desde la infancia de estas habilidades, momento en el que el niño y la niña está en proceso de formar su personalidad y se encuentra aprendiendo a relacionarse. Por ello la escuela es el lugar clave para poder fomentar el desarrollo de unas habilidades sociales, las cuales permitirán al niño/a su completo desarrollo integral como persona.

Como bien afirman Goldstein y cols (1989), citado por Torres, (2014, p. 34) “las escuelas están adquiriendo una paulatina mayor responsabilidad a la hora de ayudar a los/as alumnos/as a enfrentarse a todo un conjunto de problemas personales, y cada vez, se va quedando más corto su quehacer en cuanto a la enseñanza de aptitudes académicas básicas. De ahí que la escuela deba utilizar técnicas acordes con esos objetivos, dentro los que sin duda está el entrenamiento de las habilidades sociales”.

El inicio de una relación social positiva es fundamental en el desarrollo del niño y la niña, debido a que aprender y desarrollar habilidades sociales influye en la posterior adaptación emocional, académica y social del individuo. Por ello, la escuela es el lugar

donde se produce de manera simultánea el desarrollo cognitivo y el desarrollo social de los niños y las niñas.

Hace setenta años, los psicólogos Murphy, Murphy y Newcomb (1937), citado por Torres, (2014, p. 34) denunciaron que el sistema educativo enseña habilidades intelectuales, pero las sociales e interpersonales las deja de lado a la propia iniciativa del individuo. Más tarde, otro psicólogo, Argyle (1981), citado por Torres, (2014, p. 34) pedía que quedase incluido el entrenamiento de las habilidades sociales en el currículum escolar.

El problema viene cuando las habilidades sociales tanto en la infancia como en la adolescencia, en general, no se enseñan de forma activa, deliberada y sistemática dentro del contexto escolar. La escuela, como transmisora de los valores dominantes en la sociedad, focaliza su atención en los aspectos intelectuales más relacionados con el éxito académico, olvidando o relegando la enseñanza sistemática de comportamientos de bienestar interpersonal y personal. En efecto, determinadas conductas de relación interpersonal han sido descuidadas e ignoradas y no se enseñan directamente en la escuela o se dejan al criterio de cada docente, formando parte del currículum oculto, de los contenidos de aprendizaje no explícitos que están determinados por la filosofía de cada centro y concretamente de cada docente en particular. (Monjas, 1998, citado por Torres, 2014. p. 34).

Los/as alumnos/as que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden, dado que aquellas personas que se encuentran atrapados en esos estados de ánimo no asimila la información de manera eficaz ni la maneja bien (Casas, 2003, citado por López, 2008, p. 17). Por lo que sí paralelamente a lo que se imparte en educación se sumase el trabajo de las habilidades sociales se lograría una mejor asimilación de los conocimientos, dado que el individuo aliviaría las cargas emocionales que generan inhibidores del aprendizaje como parálisis, bloqueo cognitivo y emocional, malestar, baja receptividad, baja tolerancia, tensión, sensación de descontrol e inatención.

El desarrollo de las habilidades sociales durante la época escolar contribuye a disminuir también otras situaciones problemáticas presentes en las aulas, tales como los problemas de relación con los demás compañeros/as, el aislamiento, la falta de solidaridad, la agresividad y las peleas, que a su vez derivan en desmotivación, señalada

frecuentemente como una de las causas del fracaso escolar (Collel, 2003, citado por López, 2008, p. 17).

Así, aunque la construcción del repertorio de habilidades sociales se modifica en la escuela, el individuo no siempre logra asumir un rol que le permita mantener relaciones sociales positivas y afrontar efectivamente las demandas del entorno. Esta situación ha mostrado (Zarbatanny, Hartamn y Ranking, 1990, citado por Pappalia y Wendoks, 2003) inhibir el sentido de seguridad emocional, pertenencia, motivación, identidad y las habilidades de liderazgo. Inclusive, un pobre desempeño del rol social es un elemento presente en trastornos emocionales como la fobia social, la personalidad evitatoria, la timidez, la personalidad pasivo-agresivo.

Tanto la escuela como el grupo de docentes deben trabajar para fomentar el desarrollo del alumnado, así como afianzar en los niños y niñas valores y actitudes necesarios para que puedan vivir y desarrollar sus plenas potencialidades, mejorar su calidad de vida, y continuar aprendiendo.

Lejos de implicar un debilitamiento de la enseñanza tradicional, la inclusión de las habilidades sociales en los currículos educativos es un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo (Delors, 1998), que incluso tiene alcances preventivos puesto que muchos de los problemas de aprendizaje se originan en el ámbito emocional. Es más, organizaciones como AACAP (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry) y NICHCY (National Information Center for Children and Youth with Disabilities) sostienen que la “incapacidad de formar y mantener relaciones interpersonales con los/as compañeros/as y profesores” constituye un problema de aprendizaje y señalan que “la confusión emocional” impide a los menores enfocarse en el aprendizaje. Esto es, desde un enfoque meramente academicista, la educación para las habilidades sociales es una ventaja.

Por tanto, diversas investigaciones han afirmado que el desarrollo emocional influye en el aprendizaje del desarrollo cognoscitivo del niño y la niña, por lo que incluirlo en el currículo con tiempos y horarios establecidos en el que se promuevan conductas interpersonales adecuadas y positivas mediante la planificación de actividades y materiales que generen dinámicas en las que conozcan qué son las habilidades y

competencias sociales desarrollaría un ambiente dentro del aula óptimo para los/as niños/as en su proceso de aprendizaje cognoscitivo. (IEESAMX, 2013)

1.5.1 Papel del maestro en el aula

El docente tiene un papel clave en la organización de su aula, ya que tiene que dirigir las relaciones con y entre sus alumnos/as y además intentar crear un clima positivo que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gómez, 2007).

En el contexto de aula, el docente debe proponerse como objetivo primordial la planificación y el desarrollo, así como la puesta en práctica de una serie de estrategias, del mismo modo que hacer uso de unos materiales que le permitan desempeñar una enseñanza a sus alumnos/as con el fin de incrementar una mejora en sus habilidades sociales y por ende, dichas habilidades, ponerlas en práctica en los diferentes contextos.

Los docentes (LoCasale-Crouch y cols., 2007) que son sensibles y crean un clima positivo en sus aulas tienden a estar más atentos a las necesidades sociales y emocionales de cada uno/a de sus alumnos/as y de las interacciones que se producen en ella (Helmke y Schrader, 1988). Por ello, el/la maestro/a debe identificar, primeramente, los déficits en habilidades sociales de sus alumnos/as para posteriormente poner en práctica un programa de aprendizaje. A su vez, es importante que el maestro sepa observar a su alumnado y entablar interacciones positivas con ellos, de manera que sea una influencia para ellos/as y les incite a seguir su modelo.

Las aulas en las que se percibe un buen clima son aquellas en las que los docentes saben apoyar emocionalmente a su alumnado, vigilan su conducta estableciendo normas y límites claros y coherentes, responden activamente a sus necesidades y hacen feedback continuo para favorecer el desarrollo de habilidades de aprendizaje y comprensión. (La Paro y cols., 2004).

Según Vaello Orts (2005) algunas de las características que los/as maestros/as deben observar en sus alumnos son sus intereses, sus aptitudes y destrezas y el rol que cada alumno/a representa en clase. Si el docente es conocedor de estos tres rasgos, puede incorporar las aptitudes e intereses al desarrollo de la clase, de manera que aquellos roles inadecuados se reconvierten y se potencian en roles adecuados. Además, como

escribe Sánchez Arroyo (2009, p. 5) los docentes deben dirigir las sesiones de trabajo promoviendo el aprendizaje activo, motivador y efectivo de sus alumnos.

Burchinal y cols., (2010) destacan la importancia de entablar un clima positivo en las aulas para poder mejorar las habilidades sociales, reducir los problemas de comportamiento y para promover habilidades de lectura, de matemáticas y de lenguaje, en la que los docentes desarrollan un papel fundamental al mantener una buena interacción con los niños y de esta forma alcanzar una enseñanza efectiva.

Debido al crucial papel que el docente desempeña, Pianta y cols., (2014) sugieren que, a través de programas apropiados, los docentes no solo deben formarse en conocimientos sino también en habilidades sociales, emocionales y de observación, que facilitan su apoyo en el aula, ya que es fundamental como factor influyente sobre el desarrollo de las capacidades de sus alumnos/as, incluyendo sus conocimientos, aprendizajes y las interacciones con ellos/as y entre los propios niños y niñas.

1.6 Cómo se modifican o enseñan

1.6.1 Programas de entrenamiento de las habilidades sociales. Campo educativo.

La escuela desempeña un papel fundamental ya que debe trabajar para favorecer que los alumnos y alumnas aprendan a establecer relaciones sociales, y facilitarles estrategias y recursos a través de los cuales puedan implementar mejoras en su competencia social, y sus posibilidades de adaptación y de relación interpersonal. El alumno/a encuentra en las habilidades sociales las herramientas necesarias para enfrentarse y poder solucionar los problemas que se le puedan presentar (Goldstein; Sprafkin; Gershaw; Klein, 1989, citado por Seijo, Novo y Mohamed, 2012, p. 233).

De acuerdo con Monjas y González (1998), las técnicas más utilizadas para modificar las habilidades sociales son las técnicas conductuales, tales como: modelado e imitación, juego de roles o representaciones; acompañadas de técnicas cognitivas como la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en relajación y en resolución de problemas interpersonales, así como los programas de entrenamiento de las habilidades sociales. La aplicación de este tipo de programas en la etapa infantil implica un fortalecimiento del inventario básico aun no consolidado de conductas para la interacción social.

Las habilidades sociales no sólo evolucionan espontáneamente sino que como cualquier conducta humana, pueden ser objeto de intervención para beneficio del individuo. Así, esta conducta interpersonal se aprende y por tanto puede ser tanto enseñada como modificada, de forma directa o sistemática, con la intención de mejorar la competencia interpersonal individual (Caballo, 1993). Esto se realiza a través de diversas estrategias de intervención que se han denominado “Entrenamiento en Habilidades Sociales”, Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales (PEHS), o Programas de Habilidades Sociales (PHS). En palabras de Curran (1985), citado por Caballo, (1993, p. 181) citado por Monjas y González, (1998, p. 32) el entrenamiento en habilidades sociales es “un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales”.

El entrenamiento de las habilidades sociales está formado por un conjunto de técnicas procedentes de las teorías del aprendizaje, de la psicología social, de la terapia de la conducta y de la modificación de la conducta, enfocadas a adquirir conductas socialmente efectivas y a modificar las inadecuadas.

A pesar de que a lo largo de los últimos años se ha experimentado un notable desarrollo dentro del campo de la competencia social, de modo que a día de hoy prácticamente cualquier intervención psicológica va de la mano de algún componente de entrenamiento o de modificación del comportamiento interpersonal. Sin embargo, centrándonos en la población infantil, el entrenamiento en habilidades sociales no ha sido el área más atendida hasta hace relativamente poco tiempo. Actualmente ya se realizan intervenciones con sujetos “sin ningún tipo de patología” con el objetivo de realizar una prevención primaria. Como bien plasman recientes estudios (Bravo; Herrera, 2011, García, 2011, citado por Seijo, Novo y Mohamed, 2012, p. 234) constatan la necesidad de detectar lo más temprano que sea posible los problemas de convivencia en el aula así como los déficits de los alumnos/as, para poder intervenir de manera precoz y facilitar el trabajo de docentes y educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El entrenamiento en habilidades sociales es la técnica de elección hoy día de muchos campos, esto es porque muchos problemas se pueden definir por déficit de dicha

habilidad. Éstas forman un nexo de unión entre el individuo y su ambiente. Dada su importancia para la vida diaria de las personas, resulta relevante aprender sobre el comportamiento social propio y de los demás y lo que resulta interesante, el saber que ese comportamiento se puede cambiar y conocer algunas formas de hacerlo (Caballo, 2000).

Principalmente estos entrenamientos eran aplicados en un ámbito clínico, sin embargo se ha apreciado un nuevo campo de intervención que es el campo educativo. Presenciamos el ingreso del entrenamiento en habilidades sociales dentro de la institución escolar, lo que supone la enseñanza de las habilidades de interacción social a todos los niños y niñas en los contextos reales, ambientes naturales y teniendo por objetivo educativo el desarrollo de la competencia social y la prevención primaria de posibles problemas. Uno de los programas utilizados en nuestro país en la escuela es el “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)” (Monjas, 1993). Este programa tiene como estrategia de desarrollo la competencia social dentro de los ámbitos familiar y escolar.

El entrenamiento en habilidades sociales es una estrategia de enseñanza o entrenamiento en el que se utilizan diferentes técnicas conductuales y cognitivas para poder adquirir aquellas conductas adecuadas que el/la alumno/a no posee en su repertorio o también para modificar aquellas conductas consideradas inadecuadas (Monjas, 2002).

Existen numerosos programas de entrenamiento en habilidades sociales para infancia y/o adolescencia como pueden ser el “Programa de Habilidades de Interacción Social” (Álvarez, Álvarez-Pillado, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit, 1990); “Programa Vivir con otros” (Arón y Milicic, 1996); “Programa de Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales (ESCEPI)” (García y Magaz, 1997); “Programa de Educación social y afectiva” (Trianes, 1996).

Pero tras una revisión bibliográfica, las investigaciones realizadas demuestran que el Entrenamiento de habilidades sociales es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles a niños y niñas y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia (Beck y Forehand, 1984; Gresham,

1988; Hundert, 1995; Ladd y Asher, 1985, entre otros citado por Monjas y González, 1998, p. 33).

Tal y como señalan Del Prette y Del Prette (2002), citado por Torres, (2014, p. 45), en el entrenamiento de las habilidades sociales es conveniente considerar algunos aspectos como son la forma de intervención, individual y grupal; la homogeneidad y la heterogeneidad de los problemas; tamaño de grupo; función de coordinador, terapeuta o guía; dinámica de una sesión de entrenamiento; estructura del programa; duración del programa; y lugar de aplicación.

El “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social” (Monjas, 1993) ha desarrollado su aplicación dentro de un contexto escolar, demostrando posteriormente su validez en diversas investigaciones (Monjas, 1992; Verdugo, Monjas y Arias, 1992).

Hablamos de una intervención psicopedagógica de enseñanza sistemática de habilidades sociales a niños y niñas en edad escolar en dos contextos principales para el mismo, colegio y casa, a través de personas significativas del entorno social, es decir, docentes, padres y madres, e iguales. Aunque los objetivos, contenidos y las principales técnicas son exactamente iguales en los dos contextos, el énfasis y el grado de dificultad y profundidad varía en ambos contextos, ya que en la escuela se implementan procedimientos de enseñanza diferentes. El propósito primordial del mismo es dar respuesta a determinados problemas que se plantean diariamente en la realidad educativa, familiar y social.

“El programa de entrenamiento de las Habilidades Sociales” tiene como meta el desarrollo y fomento de la competencia interpersonal en la infancia. Se pretende que los niños y niñas aprendan a relacionarse de manera positiva y satisfactoria con los demás y que lleguen a poder disfrutar de las interacciones que establecen con las otras personas.

Las principales características del Programa de Entrenamiento de Habilidades de Interacción Social (Monjas, 1993) son las siguientes:

- Se ajusta al enfoque cognitivo-conductual y del aprendizaje social, dado que está centrado tanto en la enseñanza de comportamientos sociales manifiestos y

directamente observables, como en la de comportamientos cognitivos y afectivos.

- Se trata de un modelo de entrenamiento e instrucción directa de las distintas habilidades. Supone, por tanto, un trabajo sistemático y planificado que implica el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas al logro de objetivos. Pretende tanto enseñar comportamientos que el niño y niña no posee, como disminuir las conductas inadecuadas, como a su vez minimizar aquellos aspectos que interrumpen el correcto desarrollo de una conducta interpersonal.
- Su diseño está dirigido tanto a las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, como a su desarrollo en el hogar llevado a cabo por las familias. Para ello hace uso de técnicas y procedimientos de enseñanza sencillos.

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto la efectividad del entrenamiento en habilidades sociales en la enseñanza de ciertas habilidades a sujetos de distintas edades y problemáticas: niños/as con déficits de competencia social, deficientes mentales, alumnos/as con necesidades educativas especiales, con trastornos emocionales, con aislamiento social, con alteraciones comportamentales, así como para personas con problemas de asertividad y depresión (Beck y Forehand, 1984; Gresham, 1985; Greshman y Lemanek, 1983; Schloss, Schloss, Wood y Kiehl, 1986; Van Hasselt et al., 1979; Caballo, 1988; Heimberg, 1989, Huang y Cuvo, 1997; Smith, Bellack y Liberman, 1997, entre otros, citado en Torres, 2014, p. 46)

Monjas (2002) describe en su libro “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar”, treinta diferentes habilidades sociales, las cuales quedan agrupadas en seis áreas.

Tabla 4. Lista de áreas y habilidades sociales del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social. (Monjas, 2002)

ÁREA 1	<p>HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sonreír y reír ○ Saludar ○ Presentaciones ○ Favores ○ Cortesía y amabilidad
ÁREA 2	<p>HABILIDADES PARA HACER AMIGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Alabar y reforzar a los otros/as ○ Iniciaciones sociales ○ Unirse al juego con otros ○ Ayuda ○ Cooperar y compartir
ÁREA 3	<p>HABILIDADES CONVERSACIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Iniciar conversaciones ○ Mantener conversaciones ○ Terminar conversaciones ○ Unirse a la conversación de otros/as ○ Conversaciones de grupo
ÁREA 4	<p>HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS Y EMOCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Expresar autoafirmaciones positivas ○ Expresar emociones ○ Recibir emociones ○ Defender los propios derechos ○ Defender las opiniones

ÁREA 5	<p>HABILIDADES PARA AFRONTAR Y RESOLVER PROBLEMAS INTERPERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar problemas interpersonales ○ Buscar soluciones ○ Anticipar consecuencias ○ Elegir una solución ○ Probar la solución
ÁREA 6	<p>HABILIDADES PARA RELACIONARSE CON LOS ADULTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cortesía con el adulto ○ Refuerzo al adulto ○ Conversar con el adulto ○ Solucionar problemas con adultos ○ Peticiones del adulto

Como bien determinó Anguiano, Vega, Nava, Soria. (2010) en un estudio;

“el entrenamiento en habilidades sociales, podría ser una opción, no solo para el tratamiento de las personas con algún problema, sino también como un factor de prevención, si se aplica en edades tempranas, puesto que una persona socialmente hábil, tendrá mayor facilidad no sólo para establecer nuevas relaciones familiares o de amistad y manejar los conflictos que se derivan de cualquier tipo de interacción, sino también para alejarse sin mayores problemas de aquellas personas y contextos que podrían resultar poco convenientes para su salud física y/o psicológica” (p.25)

1.6.2 Evaluación de las habilidades sociales

Existen numerosos y variados procedimientos de evaluación de las habilidades sociales. De forma continua van apareciendo nuevos instrumentos de evaluación de las mismas, aunque a pesar de esto, la evaluación de las habilidades sociales constituye un tema conflictivo y pendiente de un consenso global. Actualmente, siguen existiendo obstáculos en la evaluación de las habilidades sociales. Para Bellack (1979b, p. 158) “la

naturaleza cuestionable de los procedimientos de evaluación de las habilidades sociales pueden retrotraerse a la problemática naturaleza de la conducta interpersonal”. No existe todavía un acuerdo sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa, ni tampoco sobre un criterio externo significativo con el que validar los procedimientos de evaluación.

Sin embargo, la evaluación de las habilidades sociales es un procedimiento necesario para poder identificar los posibles problemas que pueden existir así como implementar programas de entrenamiento que contribuyan a una mejora de las habilidades sociales.

A pesar de no poseer un instrumento adecuadamente validado (Conger y Conger, 1986; Curran, 1982; Curran, Farrell y Grunberger, 1984; Curran y Wessberg, 1981), las técnicas empleadas en la evaluación de las habilidades sociales se han utilizado ampliamente en otras áreas de la terapia de conducta. Estas técnicas de medición se han aplicado generalmente a lo largo de cuatro fases; la primera de ellas antes del tratamiento, la segunda durante el tratamiento, la tercera una vez finalizado el tratamiento, y la última en el periodo de seguimiento.

Tabla 5. Elaboración propia a partir de (Caballo, 1993, p. 114)

FASES DE EVALUACIÓN	QUÉ EVALUAMOS
ANTES DEL TRATAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis conductual para determinar los déficits en las habilidades sociales del sujeto. ▪ Evaluar las cogniciones que puedan interferir con la expresión de la conducta socialmente habilidosa como: <ul style="list-style-type: none"> ○ Creencias poco racionales ○ Autoverbalizaciones negativas ○ Expectativas poco realistas

DURANTE EL TRATAMIENTO	<ul style="list-style-type: none">▪ Analizar de qué manera se van modificando las conductas del sujeto así como sus cogniciones no adaptativas.
FINALIZADO EL TRATAMIENTO	<ul style="list-style-type: none">▪ Observaremos la mejoría del sujeto, tanto a nivel conductual como a nivel cognitivo.
PERÍODO DE SEGUIMIENTO	<ul style="list-style-type: none">▪ Explorar el grado en que el sujeto ha mantenido los cambios e incluso si ha progresado aún más en el transcurso del tiempo.

2. PARTE – PROPUESTA

2.1 Introducción

El programa que se presenta, pretende ser un programa de entrenamiento de las habilidades sociales aplicado en el ámbito escolar. Éste, tiene como finalidad paliar posibles déficits sociales así como incrementar la mejora de habilidades en niños y niñas del tercer ciclo de Educación Infantil. Esto dará la posibilidad de que estos alumnos y alumnas mediante la adquisición de conductas sociales aceptadas vayan incrementando mejoras en sus relaciones interpersonales así como en su bienestar personal generando una confianza y seguridad en sí mismos que les será de gran utilidad a lo largo de su vida para desenvolverse eficazmente en situaciones sociales, estableciendo relaciones adecuadas con los otros/as y resolviendo conflictos.

Para la creación de este programa, nos hemos documentado a través de diversos autores y estudios sobre la temática del aprendizaje de las habilidades sociales, así como llevado a cabo una revisión de programas de intervención relacionados con este tema. Uno de los programas revisados es el que nos ha servido para elaborar nuestro propio programa de entrenamiento de las habilidades sociales. En concreto, hemos tomado como punto de referencia el programa de enseñanza de habilidades de interacción social de Monjas (2002) que nos ha sido de gran ayuda a la hora de diseñar este programa para el desarrollo de las habilidades sociales.

Se trata de un programa de enseñanza de habilidades sociales flexible y abierto a cualquier tipo de modificación si las necesidades de los sujetos lo requieren. Por tanto, si se debe emplear algún cambio en los contenidos o introducir alguno nuevo, en caso de no corresponder a las necesidades o suplir con lo que se pretende aprender, se realizará sobre la marcha. De igual forma, si el tiempo establecido resultara insuficiente, se ampliará sin ningún inconveniente, y se tratará con mayor detalle. Así mismo, si en algún momento se necesitará un trato individual se ofrecerá en la medida de lo posible. Por ello, el número de unidades que se propone en un primer momento son diez, estando éstas sujetas a cualquier modificación necesaria.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivos generales

- Incrementar las habilidades sociales y paliar déficits sociales en niños y niñas de cinco/seis años a través del programa de entrenamiento que se propone.

2.2.2 Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades básicas de interacción social.
- Trabajar la expresión de sentimientos y emociones, así como reconocer y afrontar las emociones de las otras personas.
- Potenciar habilidades para la solución de conflictos.
- Trabajar la autoexpresión social.
- Fomentar conductas asertivas y disminuir conductas de inhibición y retraimiento.

2.3 Alumnado

Esta propuesta se encuentra dirigida al tercer ciclo de Educación Infantil. La podemos realizar con todo el grupo, aunque en especial está guiada para aquel alumnado que presente dificultades y necesidades en las habilidades sociales con el fin de adquirir las habilidades básicas, y paliar posibles déficits que puedan presentar en las mismas.

2.4 Metodología

El programa llevado a cabo puede ser aplicado por docentes, psicólogos, pedagogos e incluso otras personas, quiénes van a actuar de guías para el alumnado. Es importante que la persona que lo introduzca posea o adquiera algún conocimiento teórico sobre las habilidades sociales antes de su aplicación, para que posteriormente los resultados que se obtengan sean mejores. Aunque, la propuesta diseñada es para llevarla a cabo en el aula por el docente, quién hará de instructor e irá mostrando las diversas habilidades a interiorizar, y ofrecerá las pautas a adquirir para su correcto desarrollo.

Es un programa estructurado con un enfoque psico-educativo y conductual para la enseñanza de habilidades sociales, sistemático y programado para que cada habilidad sea enseñada de la manera más adecuada. Implica la enseñanza intencional, explícita,

directa y sistemática, por lo que hablamos de un programa planificado que cuenta con unas actividades de enseñanza dirigidas al logro de los objetivos, esto es, pretende enseñar unos comportamientos que el sujeto no posee y su propósito primordial es dar respuesta a determinados problemas, que se puedan presentar en la realidad educativa, familiar y social mediante el entrenamiento de las siguientes habilidades:

En este programa vamos a trabajar cinco áreas de habilidades fundamentales:

- Interacción social
- Hacer amigos
- Habilidades conversacionales
- Expresión de sentimientos y emociones
- Habilidades para afrontar y resolver problemas

El programa se aplica de manera colectiva a todo el grupo de clase, en diversas sesiones donde se enseñan y practican de manera directa dichas habilidades sociales. Se puede aplicar fácilmente, dado que no requiere de material muy complejo y sus registros son sencillos. Se implementará en cualquier aula siempre y cuando cuente con amplitud e iluminación.

Para que este programa pueda alcanzar resultados beneficiosos se necesita de la colaboración, participación e implicación activa y directa del alumnado de modo que su aprendizaje sea significativo y vayan adquiriendo e incorporando las habilidades sociales trabajadas en su repertorio conductual.

Como veremos más adelante, de forma detallada, el programa cuenta con algunas técnicas de dinámica de grupo como puede ser el role-playing, la dramatización, etc.

Cabe resaltar que el programa está constituido por diez unidades. Todas ellas tienen una duración de cincuenta o cincuenta y cinco minutos de aprendizaje de la nueva habilidad, más quince minutos de otra sesión, distribuidas semanalmente. Las unidades se dividen en dos partes; por un lado cincuenta o cincuenta y cinco minutos destinados al aprendizaje de la nueva habilidad a adquirir, y por otro lado habrá un repaso de las tareas sobre la habilidad enseñada al que se le dedicará 15 minutos en la sesión siguiente.

Cada unidad está destinada a un área donde trabajaremos dos habilidades sociales propias de dicha área. Cada una consta de unos objetivos propios, enfocados a la adquisición de una habilidad en concreto, así como para su consecución se cuentan con una serie de técnicas enfocadas a alcanzarla.

Las técnicas que se han empleado para lograr la enseñanza de habilidades sociales son las propuestas por Monjas (2002).

Para los cincuenta o cincuenta y cinco minutos primeros del desarrollo de las unidades de este programa, se han empleado las siguientes técnicas (Monjas, 2002):

- Instrucción verbal: se trata de explicar el concepto de la habilidad que posteriormente pondremos en práctica, empleando para ello el material oportuno para su comprensión. (tiempo de duración 15 minutos).
- Modelado: se escoge a uno o varios modelos que representen la habilidad para ejecutar la conducta. De esta forma, muestran al resto de compañeros/as cómo se ejecuta dicha habilidad y éstos/as aprenden por observación del modelo (tiempo de duración 10 minutos)
- Práctica: con esta técnica los alumnos y las alumnas ponen en práctica lo que han observado, se trata de que sean ellos/as mismos/as los que desarrollen dicha habilidad. Para ello, puede que la clase sea dividida en parejas, pequeños grupos o en gran grupo dependiendo de la actividad (tiempo de duración 20 minutos).
- Retroalimentación/ Feedback: implica proporcionarle información al niño/a por parte del docente sobre qué tan bien lo ha hecho durante la puesta en práctica de la habilidad, tanto los aspectos positivos como los aspectos de mejora. De esta forma, ofrecemos al alumno/a conocimiento de si su actuación es la correcta o no, y en caso de que no, modificar las conductas. Es importante desarrollar esta técnica, ya que si el/la niño/a tiene suficientes oportunidades de recibir un refuerzo inmediato hará que sea capaz de establecer una conexión entre la conducta que él exhibe y el refuerzo que recibe, de manera que hará que esa conducta se desarrolle con regularidad (tiempo de duración 10 minutos).
- Reforzamiento y tareas para casa: para que el aprendizaje de la nueva habilidad no quede en el olvido y se mantenga en el tiempo, es de especial relevancia que el alumnado ponga en práctica las habilidades adquiridas, ya que el componente

final del “Programa de Habilidades” es la transferencia de lo aprendido en una escena de enseñanza al aula de clase o a otras situaciones de la vida real. Por ello, es fundamental las tareas para casa que ayudan a que dichas habilidad adquiridas en una situación de enseñanza se pongan en práctica. Además el supervisarlas promueve el autocontrol e autoconocimiento por parte del alumnado (tiempo de duración 10 minutos)

La última técnica llevada a cabo es la técnica de “supervisión de tareas” que se desarrollará en la siguiente sesión con una duración de 15 minutos de tiempo. (Pérez, 2009):

- Supervisión de tareas: al finalizar la sesión de trabajo de cada habilidad, se mandarán una serie de tareas para que la pongan en práctica fuera del aula, de tal manera, que quedará registrado en diversas tareas que en la siguiente sesión, antes de dar comienzo a la adquisición de una nueva habilidad, deberán relatar en qué situaciones y cómo aplicaron la habilidad enseñada en la sesión anterior (tiempo de duración 15 minutos).

2.5 Actividades

Las actividades que abarcan el trabajo de las diversas habilidades que vamos a aprender, son las expuestas por Monjas (2002). Éstas están agrupadas en seis áreas, trabajando cinco habilidades sociales en cada una de ellas. En la siguiente propuesta vamos a trabajar cinco áreas, y hemos seleccionado dos habilidades, las cuales consideramos que aprenderlas va a fomentar la competencia interpersonal de los niños y las niñas, así como va a mejorar las relaciones de manera satisfactoria.

La duración de dicha propuesta va a ser de cinco semanas, de manera que cada semana se trabajará un área con sus respectivas habilidades sociales repartidas a lo largo de la semana.

Tabla 6. Vista general de la propuesta didáctica. Fuente: Elaboración propia.

ÁREAS	ACTIVIDAD	MATERIAL	TEMPORALIZACIÓN
HABILIDAD DE INTERACCIÓN SOCIAL	¿Cómo nos saludamos	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento “Cerca” - Power Point - Música - Agenda, fotografías y - Pegatinas de caritas 	PRIMERA SEMANA: 1 sesión de 55 minutos 15 minutos de supervisión de tareas (siguiente día)
	¿Cómo se piden las cosas?	<ul style="list-style-type: none"> - Canción “Por favor y gracias” - Cartón, folios, cartas de frutas - Rotuladores, gomets, pinturas, lápices - Cartulina, pegamento, hojas de colores - Tarjetas de verduras y frutas 	1 sesión de 55 minutos 15 minutos de supervisión de tareas (siguiente día)
HABILIDADES PARA HACER AMIGOS	¡Lo haces muy bien!	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas de colores - Gafas de cartulina - Tijeras - Pinturas de colores - Papel de celofán 	SEGUNDA SEMANA: 1 sesión de 55 minutos 15 minutos de supervisión de tareas (siguiente día)
	¿Puedo?	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra digital - Mural - Gomets de colores 	1 sesión de 55 minutos

			15 minutos de supervisión de tareas (siguiente día)
HABILIDADES CONVERSACIONALES	¿Qué me tienes que decir?	- Cuento “la sopa y los problemas de comunicación”	TERCERA SEMANA: 1 sesión de 55 minutos 15 minutos de supervisión de tareas (siguiente día)
	¡Quiero hablar contigo!	- Dos imágenes - Pizarra - Papel - Lápiz	1 sesión de 55 minutos 15 minutos de supervisión de tareas (siguiente día)
HABILIDADES RELACIONADAS CON SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	¿Cómo me siento?	- Tarjetas con caritas de diversas emociones - Imágenes con las caras del alumnado	CUARTA SEMANA: 1 sesión de 55 minutos 15 minutos de supervisión de tareas (siguiente día)
	¿Quién soy?	- Vídeo “Pixar’s Presto” - Dibujo dragón, tortuga y persona	1 sesión de 55 minutos 15 minutos de supervisión de tareas (siguiente día)

HABILIDADES PARA AFRONTAR Y RESOLVER PROBLEMAS INTERPERSONALES	¿Buscamos la solución?	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo tres “R” - Mural - Lápiz, pinturas 	QUINTA SEMANA: 1 sesión de 55 minutos 15 minutos de supervisión de tareas (siguiente día)
	¡Superamos el laberinto!	<ul style="list-style-type: none"> - Imagen laberinto - Diez flores de plástico - Tarjetas de números - Cartulina triángulo - Plano con fichas en forma de rectángulo 	1 sesión de 55 minutos 15 minutos de supervisión de tareas (siguiente día)

ÁREA HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

Unidad educativa 1: ¿Cómo nos saludamos?

▪ OBJETIVO GENERAL

- Lograr que el alumnado aprenda a saludar a otras personas.

▪ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la importancia de relacionarse con las personas de nuestro alrededor
- Enseñar las formas socialmente establecidas para saludar.

▪ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- INSTRUCCIÓN VERBAL →

Explicamos que esta habilidad nos permite relacionarnos con las personas de nuestro alrededor.

El docente les explica mediante el cuento, titulado “Cerca” (Colombo, 2008) la importancia del saludo, ya que es la frase, expresión facial o forma de cortesía que nos permite establecer un diálogo con otras personas. Es importante la práctica de éste desde edades tempranas para que día a día se mejoren esas habilidades que benefician al desarrollo integral. Es un álbum ilustrado con muy poca letra, pero que el mensaje a transmitir es muy relevante, este es acerca del individualismo y la falta de comunicación. A través de él queremos incentivar al alumnado a que hagan una reflexión sobre la historia de este Pato y Conejo, cuya historia muestra la incomunicación y la soledad a la que a veces nos vemos sometidos.

El cuento escenifica que un Pato y un Conejo, quienes son vecinos y se ven de manera continua, siempre van solos y siempre se cruzan, pero nunca son capaces de dirigirse la palabra, ni siquiera para saludar. Queremos que con este cuento nos planteemos lo importante que es la comunicación, la amistad y la unión. Además muestra un final llamativo, dado que en los cuentos infantiles estamos acostumbrados que siempre sea un final feliz, sin embargo aquí no ocurre lo mismo, por ello puede ser un buen momento para invitar a una reflexión.

Una vez finalizada la lectura, ya habremos trabajado el primer objetivo de la importancia de saludar a las personas.

ANEXO I. Cuento “Cerca” (Colombo, 2008)

- **MODELADO →**

En esta parte, se pretende que el alumnado aprenda la manera correcta de saludar, al mismo tiempo que adquiera las habilidades básicas, como son los diversos tipos de saludos que podemos experimentar.

Para ello, el docente les plantea una pregunta:

¿De qué manera os saludaríais vosotros y vosotras?

Una vez formulada la pregunta, de uno/a en uno/a irán diciendo tipos de saludo que ellos/as conozcan, de manera que para llevar a cabo ese aprendizaje social, deberán representarlo en el centro del aula.

Ejemplos:

- Un niño o niña dice saludarse con los puños. De manera que, deberá ir al centro del aula y hacer una representación del mismo.

El/la docente tendrá disponible un PowerPoint que mostrará en la pizarra digital con diversos saludos, ayudándose de imágenes para mostrar los mismos. En caso de que algún niño/a diga un saludo innovador lo plasmamos en el PowerPoint.

- **PRÁCTICA →**

Después de haber llevado una comprensión de la habilidad, llega el momento de ponerla en práctica.

Para ello, realizaremos una actividad, titulada “Nos encontramos todos y todas”. Esta actividad consiste en que los alumnos y las alumnas estarán repartidos por el aula. El/la docente pondrá una música, y el alumnado deberá moverse al ritmo de la misma. Cuando el/a maestro/a decida parará la música, dirá una acción que los alumnos y alumnas deberán realizar con el compañero/a que en ese momento tengan más cerca. Por ejemplo:

- Tenéis que saludar como queráis al compañero/a más cercano.
- Tenéis que dar la mano al compañero/a más cercano
- Tenéis que dar un beso al compañero/a más cercano.
- Tenéis que chocar los pies con el/la compañero/a más cercano.

A lo largo de la actividad, se puede pasar de hacer acciones por parejas, a tríos, grupos o toda la clase.

- **RETROALIMENTACIÓN/ FEEDBACK →**

Durante la puesta en práctica de los saludos, el/la docente irá rotando por el aula, observando la forma en la que se saludan los alumnos y las alumnas. De manera que pueda ofrecerles la retroalimentación oportuna, ayudándoles si observa que la manera no es la correcta y reforzando a aquellos/as que la están efectuando de manera adecuada.

Una vez finalizado el juego de ejecución de saludos, los alumnos y las alumnas podrán exponer su experiencia de practicar la habilidad,

compartiendo aquellos aspectos que les ha resultado más difícil o más fáciles o cuales han sido sus sentimientos.

- **TAREAS**

Como tarea a modo de reforzamiento de dicha habilidad y la pongan en práctica, vamos a realizar en el aula una agenda. Dentro de ésta habrá una página destinada a cada saludo que hemos aprendido y puesto en práctica. Cada página tendrá una fotografía que los alumnos y las alumnas deberán pegar, y debajo de la misma escribirán el saludo correspondiente. Estas libretas se las llevarán a casa semanalmente, de tal manera que, si ponen en práctica dicha habilidad podrán poner una pegatina con carita feliz en la misma, registrando así que esa habilidad ha sido interiorizada.

Unidad educativa 2: ¿Cómo se piden las cosas?

▪ **OBJETIVO GENERAL**

- Fomentar en los niños y las niñas el uso de las palabras de cortesía.

▪ **OBJETIVO ESPECÍFICO**

- Animar a los niños y niñas a saber pedir un favor y agradecerlo.
- Ayudar a los niños y las niñas a ser agradecidos y cortés
- Pedir las cosas de forma adecuada

▪ **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- **INSTRUCCIÓN VERBAL →**

En primer lugar explicamos la importancia de la habilidad que vamos a adquirir: pedir por favor cualquier objeto.

Mostramos la importancia que ésta tiene, dado que muestran respeto al otro en nuestras interacciones. Al mismo tiempo que emitir estas palabras claves están basadas en el refuerzo positivo. Para ir teniendo un primer acercamiento con esta habilidad vamos a hacer uso de una canción: “Por favor y gracias” Plim Plim. (El payaso Plim Plim, 2016) que se encuentra en YouTube.

“Porfa porfa por favor,
 pido siempre por favor
 Y agradezco sí sí sí,
 muchas muchas gracias
 Son Palabras mágicas
 que no puedes olvidar
 Las palabras mágicas:
 ¡por favor y gracias!”

Es una canción que repite mucho la palabra de cortesía que queremos trabajar, por ello daremos las siguientes directrices:

- Cuando escuchemos por favor en la canción nos agachamos y cuando escuchemos gracias daremos un salto.

Haremos una primera toma de contacto con la canción, y una vez que ya hayamos captado la letra pasaremos a realizar los pasos especificados anteriormente.

ANEXO II. Canción: “Por favor y gracias” Plim Plim. (El payaso Plim Plim, 2016)

- **MODELADO →**

Una vez que hemos entablado un primer contacto con la habilidad que queremos desarrollar, pasaremos a demostrar la manera correcta. Para ello escenificamos una situación en la que un/una niño/a posea un juguete, y otro se levanta y se lo quita. A continuación les preguntamos ¿Es correcta la manera en la que un/una amigo/a le quita el juguete al otro/a amigo/a? ¿De qué manera podemos pedir mejor el juguete a un/una amigo/a?

De tal forma que, salga un voluntario al centro de la asamblea y vuelvan a escenificar la situación, pero esta vez pidiendo por favor el juguete.

El/la docente preguntará cuál es la palabra mágica a la hora de pedir las cosas, de modo que a partir de ahora todos y todas digamos la palabra mágica “por favor”.

- **PRÁCTICA →**

Todo aprendizaje conlleva una puesta en práctica, por tanto para afianzar esta habilidad vamos a llevar a cabo la simulación de una situación. Dividiremos a la clase en cuatro grupos de unos cuatro o cinco alumnos y alumnas. De manera que a cada grupo se le asociará una actividad, pero el material del que dispongan será insuficiente para llevarla a cabo. Sin embargo, el resto de grupos poseerá aquel material que les falta, por lo cual deberán acudir al grupo que tenga dicho material a pedírselo utilizando la palabra mágica:

1. Primer grupo → jugar al bingo de frutas. Disponen del cartón, folios y de las cartas que van a ir sacando, pero les falta un lápiz para ir tachando aquellas frutas que salgan y estén presentes en su cartón.
2. Segundo grupo → estará en el rincón de plástica. Deberán realizar un grafismo. Disponen de rotuladores, gomets, pinturas, lápices, pero no tienen folios donde realizarlo.
3. Tercer grupo → realización de un mural. Dispondrán de cartulina, pegamento, y hojas de colores. Sin embargo, no disponen de pinturas, lápices y gomets para la decoración del mural.
4. Cuarto grupo → clasificación de frutas y verduras. Dispondrán de dos cajones donde deberán ir depositando las tarjetas de diferentes verduras y frutas, sin embargo sólo disponen de las tarjetas de las verduras, y les faltan las de las frutas.

Todos los grupos se ven en la situación de acudir a otro a pedir aquel objeto que le falta para desempeñar bien su actividad. Así pues, una vez finalizada ya habrán puesto en práctica la palabra mágica y la tendrán adquirida.

- **RETROALIMENTACIÓN/FEEDBACK →**

Durante la puesta en práctica de la habilidad de pedir “por favor” el docente irá visualizando la manera en la que los alumnos y las alumnas la ejecutan. De manera que, ofrecerá una retroalimentación a aquellos/as niños y niñas que lo

realicen de la manera adecuada marcando los puntos positivos, e incentivando a establecer mejoras a aquellos/as niños y niñas que todavía no la han adquirido o no la ponen bien en práctica.

Finalizada la actividad, en asamblea los niños y las niñas expondrán cómo han pedido las cosas, cómo se han sentido después de pedirlos de la manera adecuada, y cómo se han sentido los compañeros y las compañeras cuando se acercaba otro/a compañero/a a pedir el material.

- TAREAS →

Para finalizar, y reforzar la habilidad, estableceremos una tarea. Esta consiste en escribir en un papel la palabra mágica cuando la utilicen fuera del aula. Por consiguiente, pueden ser otras palabras mágicas como “gracias”, “perdón” que indique cortesía. En el aula realizaremos todos y todas juntos/as un mural donde iremos pegando las tarjetas que los niños y las niñas vayan trayendo con las palabras mágicas, dado que la habrán utilizado en alguna situación en casa. Cuando salgan a pegarla al mural deberán contar al resto de sus compañeros/as en qué situación dijo esa palabra.

Por ejemplo:

- Mi madre tenía una cartulina de color rojo y yo una de color azul. A mí me gustaba más de color rojo y le pregunté a mi madre a ver si “por favor” me la cambiaba.

ÁREA HABILIDADES PARA HACER AMIGOS

Unidad educativa 3: ¡Lo haces muy bien! (alabar y reforzar a los demás)

▪ OBJETIVOS GENERALES

- Aprender a dar alabanzas y a formular afirmaciones positivas de los demás.

▪ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer aspectos positivos de los demás.
- Mostrar a los demás lo que piensas acerca de ellos/as

▪ **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

- **INSTRUCCIÓN VERBAL →**

Presentamos a los alumnos y las alumnas la habilidad de alabar y reforzar a los demás. Para ello, en asamblea comenzaremos a hablar a los niños/as de lo que significa ser positivo y lo que significa ser negativo. Dividiremos la pizarra en dos partes; con color rosa escribiremos qué es ser positivo, y en color gris o azul oscuro lo que es ser negativo.

Les mostramos las grandes diferencias que hay entre ser positivo y ser negativo, animándoles y explicándoles que lo mejor para desempeñar buenas habilidades es ser positivo, decir siempre lo que pensamos, sentimos y no solo respecto a nosotros, sino también respecto a nuestros/as compañeros/as. Les preguntamos:

- ¿Qué os gusta de vuestros/as compañeros/as?

Incitando de esta manera a alabar y reforzar los aspectos positivos de los demás.

- **MODELADO →**

Vamos a presentarles un material que les servirá de cara a la práctica de la habilidad a adquirir. Les mostramos dos gafas; las gafas que cuando nos ponemos decimos todo positivo, y las gafas que, por lo contrario, expresamos cosas negativas.

El/la docente se pondrá unas gafas, estas tendrán una decoración peculiar en función de si son gafas positivas o gafas negativas, de manera que, se colocará las gafas positivas y llamara a un alumno o alumna. Teniéndolo enfrente le dirá: ¡Qué bien has hecho las rutinas hoy!, ¡Te has portado muy bien en la asamblea! ¡El dibujo que has traído es muy bonito! A continuación el/la maestro/a se colocará las gafas negativas, y le dirá: ¡Estás un poco hablador!, ¡No has sonreído en todo el día!

De esta manera, el alumnado deberá adivinar cuales son los mensajes positivos y cuáles son los negativos.

- **PRÁCTICA →**

Una vez que ya hemos visto las gafas que nos convierten en positivos y negativos, les damos la opción de que ellos/as mismos/as fabriquen sus propias gafas intentando que todos y todas opten por las gafas del positivismo, de manera que les daremos la base de unas gafas en una cartulina y ellos/as la tendrán que rellenar a su gusto, a su vez les pondremos un filtro de cristal de un color que a todos nos transmite positivismo como puede ser el verde. Una vez que tengamos ya nuestras gafas preparadas, nos las colocaremos y en asamblea, uno/a por uno/a irá reforzando y alabando las cosas positivas de sus compañeros/as.

ANEXO III. Gafas positivismo.

- **RETROALIMENTACIÓN/FEEDBACK →**

Durante el desarrollo de la práctica, el/la docente, irá reforzando a todos y todas los alumnos y las alumnas que vayan saliendo y alaben y refuercen aquellos aspectos positivos de sus compañeros/as, al mismo tiempo que ayudará y le ofrecerá diversos recursos a aquellos alumnos/as que les cueste un poco más expresar esos aspectos positivos.

Una vez finalizada la actividad, pondrán en común como se han sentido después de practicar la habilidad y de haber recibido cosas positivas acerca de su trabajo por parte de sus compañeros/as.

- **TAREA →**

Como tarea, para que continúen poniendo en práctica esta habilidad, les propondremos un reto. El reto será el siguiente, y es que cada día al finalizar el día guardaremos diez minutos y saldrán de uno/a en uno/a y dirán un aspecto positivo de sus compañeros/as reforzando aquello que crean que ese día han realizado de manera correcta y les ha gustado, usando para ello las gafas que hemos diseñado a nuestro gusto.

Unidad educativa 4: ¿Puedo? (unirse al juego con otros/as)

- **OBJETIVOS GENERALES**

- Lograr que el alumnado se una al juego de otro/s de manera adecuada

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Reforzar las relaciones interpersonales
- Enseñar expresiones que ayudan a unirse al juego

- **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

- **INSTRUCCIÓN VERBAL →**

El/la docente presentará la habilidad para hacer amigos/as, unirse al juego con otros.

Para ello, hará uso de la pizarra digital, donde podremos observar un dibujo. En él aparecerá un grupo de niños y niñas jugando y un poco más apartado se encuentra otro/a niño/a, pero en este caso solo. Les decimos que observen bien la imagen, y que si ellos/as fueran el/la niño/a que es lo que harían. En asamblea hacemos una lluvia de ideas, así como de expresiones que nos pueden ayudar a esa integración en el grupo.

Por ejemplo:

- ¡Eso parece divertido! ¿Podría jugar yo también?
- ¿Puedo a

A continuación, el/la docente muestra al alumnado que todos y todas debemos jugar con todos y con todas. Que debemos integrarnos en el grupo de manera asertiva, sin tener miedo y siempre cooperando unos/as con otros/as.

- **MODELADO →**

Con esta técnica pretendemos que el alumnado aprenda la manera correcta en la que debe unirse al juego de otros, sin problemas ni miedos. Para ello, el/la docente hará una representación con ayuda de algunos/as alumnos/as, mientras explica en voz alta para todo y todas ellos/as como deben

enfrentarse a dicha situación. Irá señalando paso por paso, de manera que los niños y las niñas puedan observar todos los aspectos necesarios para poder unirse al juego de otros.

Por ejemplo:

- Nos acercamos a los amigos y las amigas que están jugando y les pedimos jugar con ellos/as. Mostrándonos seguros/as de nosotros/as mismos/as, sin miedo a un no, puesto que cada uno/a de nosotros y nosotras puede mostrar sus propias opiniones.

- **PRÁCTICA →**

Para poner en práctica la habilidad de unirse al juego de otros/as, vamos a dividir al alumnado en cuatro grupos. Cada uno de ellos, estará formado por cuatro o cinco alumnos y alumnas, y estarán repartidos por rincones. Realizando en cada rincón diferentes actividades. Estarán realizando la actividad que les corresponde hasta que el docente de la instrucción de rotar. En ese momento, un alumno o alumna del grupo deberá ir al siguiente rincón, de forma que deberá unirse al juego que están realizando el resto de sus compañeros y compañeras en otro rincón. Así hasta que todos los miembros de cada rincón hayan rotado y se hayan integrado en el siguiente rincón poniendo en práctica la habilidad a adquirir.

- **RETROALIMENTACIÓN/FEEDBACK →**

Durante la práctica el/la docente irá supervisando cómo cada alumno y alumna trata de poner en juego la habilidad, del mismo modo que observará las técnicas que vayan empleando y reforzando y alabando los aspectos positivos que los niños y las niñas vayan desempeñando, así como ayudar a aquellos/as que les cueste un poco más y aún no sepan del todo como ponerla en práctica, dándoles un breve impulso, animándoles y sobre todo mostrándoles seguridad en sí mismos/as a la hora de unirse.

- **TAREA →**

Como tarea, en clase vamos a realizar un mural donde plasmamos las diversas expresiones que utilizamos para unirnos al juego de otros/as, así como gomets sobre cómo nos hemos sentido. (gomets verde: alegría; gomet amarillo: frustración; gomet rojo: enfado; gomet naranja: soledad). A cada color del gomet le asignaremos una emoción, y cuando utilicemos una expresión la comunicaremos y la escribiremos en el mural colocando al mismo tiempo el gomet correspondiente a la emoción sentida.

ÁREA HABILIDADES CONVERSACIONALES

Unidad educativa 5: ¿Qué me tienes que decir? (mantener conversaciones)

▪ **OBJETIVOS GENERALES**

- Lograr que los alumnos y las alumnas aprendan a mantener conversaciones.

▪ **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Enseñar cómo podemos mantener una conversación.
- Explicar aquellas situaciones en las que es fundamental mantener una conversación.

▪ **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

- **INSTRUCCIÓN VERBAL →**

Exponemos la habilidad de mantener una conversación. Lo vamos a hacer a través de un cuento, donde vamos a mostrar la importancia que ésta tiene, ya que muchas personas se empeñan en que se entiendan las cosas que queremos transmitir con indirectas, o dando rodeos, o teniendo que adivinar lo que nos quieren decir. De tal manera que la comunicación se hace bastante compleja y es importante mantener una conversación cuando queremos decir algo, dado que cada uno/a de nosotros y nosotras somos diferentes, actuamos y pensamos de maneras diferentes. El cuento se titula “La sopa y los problemas de comunicación” (Pérez, 2019).

Una vez finalizada la lectura, en asamblea preguntaremos:

- ¿Cuál creéis que ha sido el principal problema que han tenido la señora y el camarero

Posteriormente, expresaremos la importancia de mantener una conversación y cómo podríamos transformar lo que le ocurre a la señora y al camarero para que se entiendan de manera correcta.

ANEXO IV. Cuento “La sopa y los problemas de comunicación” (Pérez, 2019).

- **MODELADO →**

En esta parte, vamos a intentar que el alumnado le dé la vuelta a la situación leída en el cuento, y que intenten mantener una conversación con el/la docente, mostrando al resto de niños y niñas las técnicas que debemos utilizar, así como la forma en las que debemos mantenerla. Para ello, iremos explicando paso por paso para no cometer los errores que se plasman en el cuento, y los niños y las niñas nos irán ayudando a mantener esa conversación, dando los pasos correctos para la misma.

Pasos:

- Debemos escuchar lo que la otra persona nos dice.
- Mostrar escucha activa y observar cómo nos lo dice
- Realizar preguntas, o responder respetando siempre el turno de palabra.

- **PRÁCTICA →**

Organizaremos la clase por parejas, de tal modo que deberán ponerse de acuerdo entre ellos/as y elegir un tema sobre el que quieren hablar. Por ejemplo:

- Qué van a hacer en vacaciones
- Cómo fue su verano del año pasado
- Cuál es su deporte favorito

Una vez que hayan quedado de acuerdo en el tema sobre el que hablarán mutuamente, deberán mantener una conversación, si alguno tiene alguna pregunta que realizar a su compañero/a para indagar más puede realizarla,

o si tiene algún tipo de curiosidad acerca de otro tema y también le quiere pedir su experiencia.

- **RETROALIMENTACIÓN/FEEDBACK →**

Durante la puesta en práctica el/la docente irá rotando por cada pareja, de manera que pueda ofrecerles la retroalimentación oportuna, ayudando a quienes se atascan y necesitan de un pequeño empujón para entablar dicha conversación, y animando al que lo intenta y lo realiza de manera adecuada. Una vez finalizada la práctica, en asamblea algunas parejas expondrán su experiencia, qué es lo que más les puede costar y si a través de la conversación han conocido algo más de sus compañeros/as y si han formulado alguna pregunta más.

- **TAREA →**

La tarea que vamos a realizar será realizar un vídeo en nuestras respectivas casas, manteniendo una conversación con las personas que convivamos y poniendo en práctica lo aprendido en clase. Podemos explicarles lo que hemos hecho en clase o determinar un tema y hablar de él. Una vez recibidos los videos los pondremos en clase y veremos al resto de compañeros y compañeras, y les ofreceremos un feedback y una retroalimentación oportuna todos y todas juntos/as.

Unidad educativa 6: ¡Quiero hablar contigo! (Iniciar conversaciones)

▪ **OBJETIVOS GENERALES**

- Lograr que los alumnos y las alumnas aprendan a iniciar conversación con otro/s sujeto/s.

▪ **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Enseñar a cómo iniciar una conversación.
- Explicar aquellas situaciones en las que es propicio iniciar una conversación.

▪ **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

- **INSTRUCCIÓN VERBAL →**

Presentamos la habilidad de iniciar una conversación, y lo haremos a través de una imagen muy representativa: dos amigos en un parque solos, pero cada uno en una esquina dado que no se hablan. Les pediremos que nos digan que ven en la imagen y que creen que puede ocurrir.

Después de la lluvia de ideas que nos aportaran, explicaremos la importancia de iniciar una conversación ya que es a través de ésta como se desarrolla el aprendizaje real.

Iremos anotando en la pizarra aquellas características que consideran importantes o les gustaría recibir cuando un amigo o una amiga se acerca a hablar con ellos/as.

- Acercarse a la otra persona, mirarla y sonreír.
- Saludarla si la conocemos, o en el caso contrario presentarnos.
- Diversas formas de iniciar la conversación (preguntándole algo sobre una situación común, preguntar que hace la otra persona, ofrecerle algo, dar tu opinión u ofrecer tu ayuda...)

ANEXO V. Imagen dos amigos en el parque.

- **MODELADO →**

En esta parte, una vez presentada la habilidad de iniciar una conversación, mostraremos una dramatización de la misma, con ayuda de algún/a alumno/a. De tal modo que, el docente ayudándose de un niño o una niña representará una escena y pongan en práctica las características que anteriormente hemos presentado y hemos mostrado que nos gustaría recibir, así como la manera en la que debemos entablar la conversación.

Todos/as los/as niños/as observarán cómo realizamos la representación, pudiendo añadir otras características o formas que en el momento se les ocurra, y diciendo paso por paso como debemos hacerlo, para que así estén listos para que ellos/as lo pongan en práctica de manera adecuada.

- **PRÁCTICA →**

La práctica que vamos a llevar a cabo para terminar de adquirir y afianzar la habilidad de iniciar conversaciones va a ser muy sencilla. En primer lugar, cada uno/a de nosotros y nosotras escribiremos en un papel proporcionado por el/la docente preguntas que nos interesan formular como por ejemplo:

- ¿Qué superhéroe/superheroína te gusta más? ¿Por qué?
- ¿Cómo te gustaría que fuese tu verano?
- ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho?
- ¿Qué animal serías y por qué?

Posteriormente, introduciremos todas nuestras preguntas en un bote, y en asamblea de uno/a en uno/a iremos sacando las preguntas, de manera que tendrán que elegir un/una compañero/a y le deberán hacer la pregunta, iniciando una conversación entre ellos/as.

- **RETROALIMENTACIÓN/FEEDBACK →**

Durante la puesta en práctica el/la docente irá rotando por cada pareja, de manera que pueda ofrecerles la retroalimentación oportuna, ayudando a quienes se atascan y necesitan de un pequeño empujón para entablar dicha conversación, y animando al que lo intenta y lo realiza de manera adecuada. Una vez finalizada la práctica, en asamblea algunas parejas expondrán su experiencia, así como posibles expresiones o la manera en la que han iniciado la conversación con su compañero/a.

- **TAREA →**

Como tarea, pediremos al alumnado un reto. El reto será el siguiente, deberán aplicar la habilidad aprendida en dos situaciones:

1. Iniciar una conversación con los abuelos/tíos/primos.
2. Iniciar una conversación con el papá o mamá de alguno/a de nuestros/as amigos/as.

Después cuando la hayan puesto en práctica nos contarán acerca de lo que hablaron, cómo se sintieron y cómo iniciaron esa conversación.

ÁREA HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS Y LAS EMOCIONES

Unidad educativa 7: ¿Cómo me siento? (expresar emociones)

▪ OBJETIVOS GENERALES

- Lograr que los alumnos y las alumnas aprendan a expresar de manera adecuada sus emociones.

▪ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Enseñar a cómo expresar sentimientos de modo adecuado
- Señalar las ventajas de mostrar nuestros sentimientos tanto positivos como negativos.

▪ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

- INSTRUCCIÓN VERBAL →

El docente presenta mediante diversas tarjetas de caras la habilidad de expresar emociones, y explica brevemente la emoción que presenta cada tarjeta, así como la importancia de expresar nuestras emociones, ya que a través de ellas podemos mostrar nuestros estados emocionales y podemos comprender el estado emocional de nuestras personas de alrededor. También marcaremos que da igual la expresión que mostremos, y que debemos mostrar todos nuestros estados emocionales ya que ellos nos llevan a una conducta determinada. Debemos eliminar el pensamiento de que la alegría y el amor se refuerzan de forma positiva y el enfado o la tristeza son emociones negativas.

Es fundamental que aprendamos a expresar las emociones, liberándonos de aquello que nos produce dicha emoción. Hay que saber expresar las emociones de forma asertiva y constructiva.

Por ello, vamos a ir identificando las emociones que en ese momento presentamos cada uno/a de nosotros/as. Les preguntaremos: ¿Quién está hoy alegre? ¿Quién está triste? ¿Quién está enfadado? ¿Qué sentís? ¿Y por qué os encontráis así?

Una vez identificadas nuestras emociones, vamos a indagar el motivo de nuestros sentimientos. ¿Cuándo os habéis sentido muy contentos? ¿Por qué? ¿Cuándo os habéis sentido muy tristes? ¿Por qué?

Cuando ya hemos puesto todos y todas de manifiesto nuestras emociones y el motivo de ellas, pasaremos a enumerar los beneficios que nos aporta la expresión de esas emociones.

Por ejemplo:

- Me siento bien porque mi compañero/a cuando he dicho que estaba triste se ha acercado a mí y a intentado que esté contento/a.

ANEXO VI. Tarjetas de emociones

- **MODELADO →**

En esta parte, queremos que sepan expresar bien sus emociones. Esto es, que si están enfadados/as no exploten y griten, sino que cuando este enfadados hablen y muestren el por qué, qué le pasa, cómo se siente, “estoy enfadado porque...”. El expresar emociones negativas no es malo, todas las personas sentimos algunas veces esas emociones, pero no debemos dramatizar, sino que hay que expresar el enfado con palabras y respeto.

Por ello, en esta parte vamos a proponer diversas situaciones, e irán saliendo al centro del círculo, mostrando a sus compañeros/as la emoción que les provoca la situación. Aprendiendo a manifestar y a expresar cómo nos sentimos, por qué nos sentimos así, siempre desde la consideración.

- En el patio te has caído, y tus compañeros/as en lugar de ayudarte se han reído de ti.
- En la actividad de clase, has realizado bien la tarea y el/la docente te ha felicitado por ello dándote una pegatina.
- Has perdido el dibujo que le habías hecho a mamá o papá

Con esta expresión también les enseñaremos a usar mensajes para expresar sus emociones como: “a mí me molesta....y yo me he sentido”

- **PRÁCTICA →**

Para poner en práctica la habilidad de expresar emociones vamos a realizar un role-playing. Organizaremos a la clase por parejas y los niños y las niñas deberán dramatizar una situación propuesta, como las observadas anteriormente durante el modelado. Deberán representarla con todo tipo de detalles. El resto de compañeros y compañeras, una vez finalizada la representación deben tratar de adivinar los estados afectivos en cada uno de los momentos, haciendo uso de los mensajes que les hemos enseñado. “Me imagino que sentiste...cuando...”.

- **RETROALIMENTACIÓN/FEEDBACK →**

Durante el role-playing, el/la docente irá observando a cada pareja que haga la representación, de modo que pueda ir ofreciéndoles la retroalimentación oportuna, reforzando a aquellos que lo hacen bien y ayudando a mejorar los que todavía no han adquirido bien la habilidad, o tienen dificultades para expresar realmente sus emociones.

- **TAREAS →**

Haciendo uso de las tarjetas con las caras de diversas emociones con las que hemos introducido dicha habilidad, las colocaremos en una parte visible del aula. Así, cada mañana antes de dar comienzo a un nuevo día, de uno/a en uno/a se levantarán colocarán su imagen en la tarjeta de la cara que más exprese su estado emocional de ese día, y explicará a sus compañeros por qué tiene ese sentimiento o que le ha causado esa emoción. Así mismo, a lo largo del día pueden ir modificándose.

Unidad educativa 8: ¿Quién soy? (defender los propios derechos)

▪ OBJETIVOS GENERALES

- Lograr que los alumnos y las alumnas expresen opiniones de modo adecuado ante otra/s persona/s.

▪ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aprender a defender los derechos propios de forma asertiva
- Discriminar varias formas de defender los derechos que no son adecuados
- Señalar la importancia de defender opiniones propias, del mismo modo que respetar las de los demás.
- Enseñar a cómo expresar opiniones de modo adecuado

▪ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- INSTRUCCIÓN VERBAL →

Presentamos la habilidad de defender los propios derechos. Para lograr que los niños y las niñas comprendan la importancia de defender los propios derechos, así como diferenciar las diversas maneras que podemos emplear para defenderlos, llevaremos a cabo la visualización de un video “Pixar’s Presto” (Ralph X, 2012) que se encuentra en YouTube. Se trata de un corto que muestra una actitud muy poco asertiva por parte de un mago y un conejo. Ambos intentan imponer sus decisiones a toda costa y ninguno da su brazo a torcer para poder resolver el problema. Al final del vídeo muestra cómo esa actitud no les está llevando a ningún lado, y el conejo muestra empatía por el mago, de tal forma que si él le ayuda, el mago también le acabará ayudando. Muestra cómo es fundamental ponerse en el lugar de los demás.

Una vez visualizado el video les haremos algunas preguntas para que comprendan la diferencia entre los tres estilos principales que queremos trabajar: asertivo, agresivo y pasivo.

- ¿Quién de los dos muestra un comportamiento en el que se pone en el lugar del otro?

Con esta pregunta explicaremos el comportamiento asertivo.

- ¿Quién se muestra más cabezota?

Con esta pregunta explicaremos el comportamiento agresivo.

Y para explicar el comportamiento pasivo, tomando como referencia el corto visualizado pondremos un ejemplo: imaginarnos que el conejo no quiere seguir las órdenes del mago, y el mago insiste y finalmente, el conejo decide ceder pero el mago no le da su recompensa, sino que simplemente se sale con la suya. A esto se le llama comportamiento pasivo.

ANEXO VII. Vídeo “Pixar’s Presto” (Ralph X, 2012)

- **MODELADO →**

Para afianzar los contenidos, y estructurar de manera clara cuál se corresponde con cada forma de defender los propios derechos, les mostraremos a través de tres personajes: un dragón, una tortuga y una persona, los tres estilos que queremos aprender.

Con el dibujo de un dragón, les pediremos que nos digan una característica principal de ellos. Les explicaremos que el estilo que el dragón utiliza es el pasivo, ya que expulsan fuego por la boca cuando hablan y se muestran agresivos en sus comunicaciones.

Con el dibujo de una tortuga, llevaremos a cabo la misma estructura. Les haremos una pregunta:

- ¿Por qué creéis que las tortugas tienen un gran caparazón?

Aprovechando el caparazón de la tortuga explicaremos que éstas no defienden sus derechos, y asumen siempre órdenes de los demás, sin mostrar su acuerdo o su desacuerdo escondiéndose para ello en su caparazón. Por ello representa el estilo pasivo.

Y finalmente a través de una persona, mostraremos el estilo asertivo, el que queremos conseguir que sea adquirido por todos y todas. De manera que las personas nos comunicamos respetando siempre tanto nuestros propios derechos como los de los demás, diciendo lo que nos molesta desde el respeto, sin hacer daño a nuestros compañeros y compañeras.

ANEXO VIII. Tortuga y dragón.

- **PRÁCTICA →**

Para comprobar que han comprendido bien la habilidad, la vamos a poner en práctica, siendo los niños y las niñas los protagonistas de su aprendizaje. De tal modo que en pequeños grupos de tres o cuatro alumnos/as por grupo deberán hacer una representación al resto de sus compañeros. Para facilitarles la tarea les daremos la premisa, esto es, les pondremos en situación y a partir de ello, deberán ponerse de acuerdo para ver qué tipo de situación van a desempeñar; agresiva, pasiva o asertiva y representarla.

Por ejemplo: les decimos que están en el recreo, y que tres de ellos/as quieren jugar al fútbol, pero a otro/a no le apetece nada jugar, sino que prefiere saltar a la comba.

Deberán pensar qué situación van a representar, así como la manera en la que deben representarla. El resto de compañeros y compañeras trataremos de adivinar la situación que están llevando a cabo.

- **RETROALIMENTACIÓN/FEEDBACK →**

Durante la puesta en común, y la representación el docente irá reforzando a los alumnos y alumnas que desempeñen bien su papel, así como implementara mejoras en caso de que no haya quedado muy claro la diferencia entre las tres situaciones.

Finalmente, les preguntaremos cuál es la forma más adecuada de defender nuestros propios derechos, así como valoraremos de forma positiva el comportamiento asertivo, instaurando que dicha conducta es la más apropiada en nuestra relación con las otras personas.

- **TAREAS →**

Retomando a los personajes a través de los cuales hemos mostrado los tres tipos de estilos a la hora de defender los derechos, el dragón, la tortuga y la persona. Los pegaremos en un lugar visible del aula. De tal forma que, que

deberán ir pegando sus fotos en uno de los dibujos, a ser posible hasta que todos pertenezcan a la persona. En caso de que un alumno o una alumna, demostrase un estilo agresivo o pasivo, primeramente colocaremos su foto en el dibujo correspondiente, pero tendrá la opción de modificar y acabar en la persona.

ÁREA HABILIDADES PARA AFRONTAR Y RESOLVER PROBLEMAS INTERPERSONALES

Unidad educativa 9: ¿Buscamos la solución?

- **OBJETIVOS GENERALES**

- Aprender formas nuevas de solucionar diferentes conflictos.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Aprender a colaborar como equipo y desarrollar una actitud asertiva.
- Valorar y respetar las soluciones de los demás.

- **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

- **INSTRUCCIÓN VERBAL →**

Para presentar la habilidad que vamos a afianzar, buscar soluciones, visualizamos un vídeo. Éste trata sobre las tres “R” Reducir, reciclar y reutilizar (Happy Learning Español, 2017) que podemos encontrar en YouTube. Muestra que debemos reducir, reutilizar y reciclar, dado que de esta manera estaríamos contribuyendo a un mundo mejor. Tras el visionado del vídeo planteamos una pregunta que guiará toda la actividad:

- ¿QUÉ SOLUCIONES PODEMOS BUSCAR?

Al mismo tiempo que trabajamos en base a un tema presente en nuestro alrededor ponemos en marcha la habilidad que queremos adquirir: ser capaces de buscar soluciones a los diversos conflictos.

En asamblea vamos a ir poniendo en común diferentes ideas:

- Identificamos el principal problema
- Enumerar las ventajas de buscar soluciones

- Enumerar las desventajas, en caso de no hacer nada al respecto
- ANEXO IX. Vídeo Reducir, reciclar y reutilizar (Happy Learning Español 2017).

- **MODELADO →**

Con esta técnica, pretendemos que los niños y las niñas aprendan la manera correcta en la que deben utilizar la búsqueda de soluciones. Siempre que se presente un problema, debemos plantear una posible solución desde el respeto y el compañerismo. Por tanto, el docente en asamblea, irá poniendo ejemplos de soluciones que los niños y las niñas van buscando.

Ejemplos:

- En clase, podemos utilizar las tres basuras de color amarillo, marrón y verde.
- Utilizar más el “boc’n roll” en lugar del papel de aluminio.
- Acudir andando al colegio

- **PRÁCTICA →**

En grupo grande, vamos a poner en práctica la habilidad trabajada. Deberán realizar un gran mural, donde plasmen los problemas que hemos detectado que hacen que la tierra esté un poco triste, y en el medio del mismo, entre todos, deben plasmar posibles soluciones. Finalmente, marcarán aquella solución que es más factible y que todos y todas llevarán a cabo. Cada niño/a plasmará su propuesta, pero serán sus compañeros/as quienes la pinten, para así respetar las soluciones planteada por otros/as y tenerla en cuenta, dado que no siempre nuestra solución va a ser la mejor.

- **RETROALIMENTACIÓN/FEEDBACK →**

Es importante que durante la realización del mural, el docente vaya realizando un feedback, recordándoles los pasos que debemos seguir para encontrar una posible solución, así como ayudarles en caso de que no se les ocurra ninguna. Reforzar a aquel alumnado que presenta soluciones, elogiar y reforzar la conducta transmitida. Así como en el caso de que un alumno o

alumna no desarrolle la conducta adecuada ayudarle a focalizar sus objetivos y sobre todo a buscar soluciones positivas respetando la de sus compañeros/as, incluso pudiendo complementar alguna de ellas.

- **TAREA →**

Como tarea pediremos al alumnado, que con ayuda de sus familias, realicen una actividad. Ésta consiste en plasmar en una cartulina una de las tres “R” mostrando que significa. Por ejemplo, podemos centrarnos solo en la de reciclar, y mostrar los diferentes contenedores que podemos encontrar en la calle, así como los objetos que se vierten en cada uno de ellos. Así, en el aula mostrarán a sus compañeros y compañeras el trabajo realizado en casa explicando lo que han aprendido y lo que nos quieren mostrar.

Unidad educativa 10: ¡Superamos el laberinto! (probar la solución)

▪ **OBJETIVOS GENERALES**

- Lograr que el alumnado aprenda a probar diferentes soluciones hasta llegar a la correcta.

▪ **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Mostrar la importancia de probar diversas soluciones que se les ocurren.
- Señalar la importancia de probarlas para llegar al resultado correcto.

▪ **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

- **INSTRUCCIÓN VERBAL →**

Presentamos al alumnado la habilidad que vamos a trabajar en la sesión, ésta es la de probar soluciones. Para introducirla mostraremos en la pizarra un laberinto, el cual tiene múltiples salidas pero su propósito es llegar a la meta. Les formulamos una pregunta clave:

- ¿Existe una única solución? ¿Y cómo sé que la que yo digo es la correcta?

De esta forma incentivamos al alumnado a que piense que un problema puede que tenga más de una solución, pero para determinar cuál es la correcta necesitamos ir probando cada una de las que se nos ocurran.

Por mediante el laberinto iremos probando todos juntos las diversas soluciones que pensemos y viendo cuál nos lleva hasta la meta.

ANEXO X. Imagen laberinto.

- **MODELADO →**

En esta parte, vamos a llevar a cabo una demostración para que el alumnado aprenda de manera correcta la prueba de soluciones y escoja la idónea. El/la docente con ayuda de otro/a alumno/a mostrará la conducta y la habilidad necesaria para la prueba de soluciones. Como para el desarrollo de la prueba de soluciones se trabaja más de una habilidad, el/la docente y el/la alumno/a ejemplificarán aspectos parciales de la prueba de soluciones.

- **PRÁCTICA →**

Organizaremos la clase de tal manera que al pasar por cada rincón deberán superar una prueba. En cada una de ellas, habrá un juego diferente, y anteriormente al desarrollo de la misma el/la docente explicará que deben hacer en cada rincón, a su vez, cuando estén realizando la actividad ira supervisando y ayudándoles a leer. En cada rincón habrá una prueba, la cual ofrecerá diversas soluciones y tienen que escoger una y probar a ver si es la acertada.

- Primer rincón → se encontrarán diez flores de plástico en total encima de la mesa. Les diremos que Carla quiere tener seis flores, y Daniel quiere tener cuatro flores. Las flores que hay encima de la mesa son de dos colores, cinco de color rojo y cinco de color blanco. Entonces, les decimos que repartan las flores a Carla y a Daniel, de modo que tengan la mitad de flores de un color y la otra mitad de otro color.
- Segundo rincón → tendremos tres filas de números. En la primera estarán el número ocho, el cinco y el dos; en la segunda fila el número

tres, cuatro y uno; y en la tercera fila el dos, cinco, y tres. Deberán probar en cuál de esas tres filas, la suma de sus números da un total de diez.

- Tercer rincón → tendrán una cartulina con un triángulo de gran tamaño. Sin embargo, este triángulo está dividido en su interior por pequeños triángulos. Deberán pensar cuántos triángulos podemos observar en la foto. ANEXO XI. Triángulo dividido.
- Cuarto rincón → tenemos un plano, y en su interior encontramos rectángulos colocados en horizontal y vertical. Debemos intentar sacar las piezas del plano, a través de una puerta que tiene, pero los rectángulos horizontales sólo se pueden mover horizontalmente y los verticales verticalmente.

ANEXO XII. Caja de los rectángulos.

- **RETROALIMENTACIÓN/FEEDBACK →**

Durante la práctica, el/la docente irá recorriendo todos los rincones en la que los niños y las niñas están llevando a cabo la habilidad, con el fin de ofrecerles la retroalimentación oportuna, prestando ayuda a aquellos que no lo realizan de forma correcta y reforzando a los que sí.

Una vez finalizada la práctica, en asamblea, los grupos irán diciendo su experiencia y cómo han logrado resolver las diversas tareas propuestas.

- **TAREA →**

Todas las semanas, tendrán un reto para llevarse a casa, en el que deberán buscar las soluciones al mismo e ir probando. Después, en el aula nos contarán cómo han logrado llegar a la solución y los pasos o las pruebas que realizaron hasta llegar a ella.

Las actividades propuestas, son un ejemplo de cómo el/la docente puede trabajar las habilidades sociales básicas en un aula con alumnado que presenta dificultades y/o necesidades en las mismas, pero no sólo con este alumnado, sino que se pueden realizar

a nivel grupal, dado que las actividades se enfocan no sólo en adquirir las habilidades sociales, sino también mejorarlas y moderar posibles alteraciones que aparezcan en ellas.

La metodología empleada es adecuada a la interiorización de las habilidades básicas. Así pues, puede estar sujeta a modificaciones, en caso de ser necesarias. Las actividades no tienen por qué ser aisladas a lo largo del curso escolar, sino que el docente las puede ir trabajando a lo largo del año académico, de tal manera, que se podrá observar la evolución de éstas.

2.6 Evaluación

Siguiendo las técnicas de evaluación de Caballo (1993, p. 114), en primer lugar se realizará una evaluación antes de poner en marcha el programa de entrenamiento, de manera que a través de dicha evaluación determinaremos los déficits en habilidades sociales que presentan los sujetos, y a partir de ello elaborar un programa de evaluación ajustado a estos. Para esta evaluación se emplearán dos instrumentos:

- Escala de Habilidades Sociales (A.Goldstein & col. 1980). ANEXO XIII. Cuestionario Habilidades Sociales.
- Entrevista efectuada al docente.

Una vez que el programa esté puesto en marcha, se realizará una evaluación recogiendo información a lo largo de todo el proceso, observando de qué manera los sujetos van modificando sus conductas, así como, en caso de ser necesario, implementar mejoras del mismo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en el programa. En esta evaluación, el instrumento que utilizaremos será la técnica de la observación directa.

Para finalizar, se llevará a cabo una evaluación final. Con ésta queremos observar la efectividad del programa, así como la adquisición de las habilidades sociales entrenadas y el grado en que hemos alcanzado los objetivos propuestos. Por ello, volveremos a utilizar los instrumentos que empleamos en la evaluación previa a poner en marcha el programa. De esta manera, gracias a la escala y la entrevista al docente podremos ser conocedores de los efectos positivos que el programa de entrenamiento ha tenido sobre

el alumnado. Además, al cabo de un período de tiempo determinado volveremos a utilizar estos dos instrumentos, con el fin de comprobar el grado en el que los sujetos han mantenido los cambios sufridos durante la puesta en práctica del programa.

CONCLUSIONES

Con la realización de este trabajo, se ha puesto en evidencia la gran importancia de favorecer al desarrollo de las habilidades sociales desde edades tempranas. Que los niños y las niñas sean capaces de relacionarse de manera adecuada con sus compañeros/as, de expresar sus emociones y experiencias, de empezar a mantener una independencia, son condiciones que van a facilitar su desarrollo integral.

Las Habilidades Sociales son uno de los aspectos fundamentales a adquirir para conseguir la aceptación por parte de las personas que nos rodean, para poder formar parte activa de las dinámicas de grupo. Gracias a los comportamientos de los niños y las niñas, bien los negativos, y los positivos, son los que van a conformar el patrón de comportamiento del niño/a. Por ello, estos comportamientos nos llevan a actuar de una determinada manera, recibiendo una respuesta consecuente del mismo, que nos va a ir enseñando a adquirir determinados comportamientos.

Como bien hemos visto, las habilidades sociales no son innatas, sino que se deben adquirir puesto que éstas pueden verse deterioradas o afectadas por el paso del tiempo, lo que conlleva la aparición de déficits en las mismas. Para ello, debemos conocer los diferentes modelos explicativos, los cuales nos van a ayudar a comprender por qué y cómo un sujeto adquiere una determinada habilidad social.

Un buen desarrollo y adquisición de habilidades sociales es equivalente a un óptimo proceso de socialización. Sin embargo, en aquel alumnado que presenta pequeñas interferencias en sus habilidades sociales no llega a adquirir un proceso satisfactorio. De manera que, debemos dar respuesta a estas necesidades o dificultades que se pueden presentar en la vida de los sujetos.

Así pues, es fundamental iniciar cuanto antes el entrenamiento en las habilidades sociales para adquirirlas y evitar así posibles déficits. Como docentes, es fundamental atender las necesidades educativas que el alumnado pueda presentar. Dando respuesta al objetivo de enseñar las habilidades sociales básicas que les permitan adquirir una mayor competencia social se creó la propuesta para fomentar las habilidades sociales.

Es de inestimable valor trabajar dichas destrezas en la escuela debido a que en nuestro medio los padres y madres consideran y estiman que éstas “se aprenden de manera

automática” es decir, que son innatas y únicamente se mejoran compartiendo tiempo con sus pares. Este enorme equívoco hace que no le presten atención a un área de la educación del niño/a tan valioso, y por consiguiente, de manera frecuentada podemos observar como en el alumnado se da la presencia de grandes deficiencias en el manejo de las habilidades sociales.

Se pueden dar casos, en los que los niños y niñas ya hayan adquirido una serie de habilidades, aun así el trabajo en torno a ellas abarca la valiosa función de afianzar su desenvolvimiento social y personal. De manera que consigamos propiciar un desarrollo sólido en el/la niño/a.

Debido a la crisis sanitaria provocada por el COVID-19, la puesta en práctica del programa de entrenamiento de las habilidades sociales se ha visto afectada, de modo, que no ha sido posible llevarla a cabo en el aula de Educación Infantil. A pesar de ello, este trabajo demuestra la importancia de que los docentes sepamos atender a las diversas necesidades educativas que pueden presentar nuestros/as alumnos/as, y poder ayudarles a cubrir esas deficiencias que les impiden desempeñar una correcta conducta de socialización.

De ahí la importancia que el papel del docente presenta a la hora de trabajar este tipo de habilidades. El maestro y la maestra presentan un rol fundamental, dado que se presentan como los modelos a seguir dentro del aula. Por ello, deben hacer hincapié en las observaciones de los diversos comportamientos que presentan los más pequeños/as en las diferentes situaciones para poder detectar necesidades y cubrirlas lo antes posible. En base a esto, podemos afirmar que la enseñanza de las habilidades sociales, tanto para aquel alumnado que haya adquirido algunas habilidades como para el alumnado que presente dificultades, debe considerarse un aspecto imprescindible dentro del currículo de Educación Infantil.

A pesar de que, lo idóneo hubiese sido ponerlo en marcha para poder establecer posibles mejoras, o modificar aspectos que quizá, a priori, creemos que funcionan o que son alentadores, pero lo cierto es que la realidad es mucho más compleja. Cuando diseñamos un programa de entrenamiento de las habilidades sociales creemos realizar actividades alentadoras y muy motivantes, sin embargo es necesaria de su puesta en práctica para poder hacer una buena retroalimentación y observar si las actividades

están bien encaminadas hacia la adquisición de las habilidades sociales a trabajar, si han sido motivadoras y han fomentado la participación del alumnado, y su metodología y temporalización han sido las correctas.

No obstante, dejando atrás las circunstancias, me encuentro satisfecha con el trabajo realizado, ya que me he puesto en la piel del docente, y no solo he recabado información acerca de las habilidades sociales, sino que también he intentado llevar a cabo el desarrollo de actividades no solo motivadoras sino significativas para el alumnado, estableciendo una metodología y evaluación apropiada al mismo. Debo recalcar que al principio creí ser incapaz de diseñar una propuesta para edades tan tempranas que cumpliera todos los objetivos propuestos, sin embargo conté con la ayuda necesaria para ofrecer la importancia de dar respuesta a dichas necesidades.

Concluiré diciendo que la enseñanza de las habilidades sociales no se centra de manera exclusiva en alcanzar una serie de propósitos para desenvolvern bien en nuestro día a día, sino que éstas engloban contenidos de índole significativa, como son contribuir al desarrollo de la personalidad y las habilidades cognitivas e intelectuales del niño/a. Gracias a ello, el/la niño/a adquiere diversas destrezas que promueven a su autoestima y valoración de sus ideas, así como sus sentimientos.

REFERENCIAS

- Amstrong, T. (2017). Fundamentos de la teoría de las inteligencias múltiples. 2ª edición, *Inteligencias múltiples en el aula*, 17-36. Barcelona: Paidós Educación.
- Aranda Redruello, R. (2007). Evaluación Diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los Alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros. *Tendencias pedagógicas*, 111-150.
- Benito Martín, B. (2005). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. (Trabajo http://webcasus.usal.es/orgyprof/Difusion/Santander_2005_Berna.pdf)
- Betina Lacunza, A y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 23, (XII), 159-182.
- Betina Lacunza, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate10. Psicología, Cultura y Sociedad*. 231-248.
- Bisquerra, R. y López, E. (2003). Educación Emocional. Programa para niños de 3-6 años. Barcelona. Editorial Praxis
- Bolvin, M. (2005). El origen de los problemas de relaciones entre pares en la primera infancia y sus impactos en la adaptación psicosocial y el desarrollo infantil. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 1-8.
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52-62.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6ª Edición). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Carrillo Guerrero, G. B. (2015). Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años. Universidad de Granada (Tesis <https://hera.ugr.es/tesisugr/25934934.pdf>)

- Carvana Vañó, A y Tercero Giménez, M. P. (2011). Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació
- Casas, F. (2003, 24 de abril). *El aprendizaje y las emociones*. La Nacion. p.20 A.
- Cerca. Cuento amistad. (2015, febrero 26). Recuperado 6 de mayo de 2020, de <https://es.slideshare.net/sliderosa/cerca-cuento-amistad>
- Collel, E.C. (2003). La educación emocional. *Traq. Revista dels Mestres de la Garrotes*, 37, (19), 8-10.
- Colmenar, M. C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 10, 89-106.
- DECRETO FORAL 23/2007, de 19 de marzo 2007, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*. Pamplona 25 de abril de 2007, nº 51.
- Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, 2, (19) 319-332.
- Escarbajal Frutos, A; Mirete Ruiz, AB; Maquilón Sánchez, JJ; Izquierdo Rus, T; López Hidalgo, JI; Orcajada Sánchez, N; Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15 (1), 135-144.
- Fernández Ballesteros, R y Carrobbles, J. A. (1987). Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones. (553-595). Madrid: Pirámide.
- García Díez, S. (2013). Evolución de la Educación Infantil en el Sistema Educativo Español (1970-2006). Universidad de Valladolid. (TFG <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4799/TFG-L282.pdf;sequence=1>)
- Habilidades sociales en el contexto escolar [Publicación en un blog]. (2013, 30 enero). Recuperado a partir de <https://ieesamx.wordpress.com/2013/01/30/habilidades-sociales-en-el-contexto-escolar/>

- Investigación y Estudios Educativos y Sindicales de la Actualidad. (2013). *Investigación y Estudios Educativos y Sindicales de la actualidad*. Recuperado a partir de <https://ieesamx.wordpress.com/2013/01/30/habilidades-sociales-en-el-contexto-escolar/>
- Isaza Valencia, L. y Henao López, GC. (2012). Influencia de clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, 15. 253-271.
- Isaza Valencia, L; Henao López, GL. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (8), 1051-1076.
- Jaulín Villanueva, A. (2020). La teoría de las Inteligencias múltiples en la enseñanza. Recuperado a partir de <https://www.masterd.es/blog/la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-en-la-ensenanza/>
- León Rubio, J.M.; Medina Anzano, S; Cantero, J. M.; Gil Rodríguez, F. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales para los profesionales de la salud. En J.M. León Rubio, C. Jiménez Jiménez (Ed.), *Psicología de la salud: asesoramiento al personal sanitario* (pp. 89-133). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Llanos Baldivieso, C. C. (2006). Efectos de un programa de enseñanza en Habilidades Sociales. Universidad de Granada (Tesis Doctoral <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/858/15885574.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)
- Locasale, J. y otros. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53 (1), 1-14.

- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1 (3), 16-19.
- Marquès Graells, P. (2000). Competencias básicas en la sociedad de la información. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Recuperado a partir de <http://peremarques.net/competen.htm>
- Martínez, A. (2014). *El cuento de la sopa y los problemas de comunicación*. Recuperado a partir de <https://profalemartinez.blogspot.com/2014/04/el-cuento-de-la-sopa-y-los-problemas-de.html>
- Monjas Casares, I y González Moreno, B. (1998). *Las Habilidades Sociales en el currículo, ayudas para la investigación educativa*. Madrid: CIDE.
- Monjas Casares, I. (1992). *Programa de enseñanza de Interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas Casares, I. (1993). Habilidades Sociales y Necesidades Educativas Especiales. Recuperado a partir de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada1/comun/comu25>
- Monjas Casares, M. (2002) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Nadal Vivas, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 3, (8), 121-136.
- Orientación Andújar (2019). Clasificación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. *Web Oficial Orientación Andújar Recursos educativos*. Recuperado a partir de <https://www.orientacionandujar.es/2019/02/18/clasificacion-de-las-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo/>

- Ortego Maté, M. C., López González, S y Álvarez Trigueros M. L. (2011). Tema 7. Las habilidades sociales. Ciencias Psicosociales I. Universidad de Cantabria. Recuperado de https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_07.pdf
- Ovejero Bernal, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En Gil, F. & León, J. (comp.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Pérez, Y. (2019). El cuento de la sopa y los problemas de comunicación. *La mente es maravillosa*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/el-cuento-de-la-sopa-y-los-problemas-de-comunicacion/>
- Pixar's Presto (Ralph X Remix). (2012, febrero 19). Recuperado 24 de abril de 2020, de https://www.youtube.com/watch?time_continue=18&v=q1K9EH90CyA&feature=emb_title
- Por favor y gracias. Plim Plim. (2016, octubre 29). Recuperado 6 de abril de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=-rXJrMGyFgg>
- Reducir, Reutilizar y Reciclar. Para mejorar el mundo | Videos Educativos para Niños. (2017, mayo 9). Recuperado 24 de abril de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=cvakvfXjOKE&t=80s>
- Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 1 (17), 219-242.
- Seijo Martínez, D., Novo Pérez, M., Mohamed Mohand, L. (2012). Programa para mejorar las habilidades socio-cognitivas con alumnos de diferentes culturas en la Ciudad Autónoma de Melilla. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 229-242.
- Simón Mateo, E. (2012). Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención. Universidad de Valladolid. (TFG <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1990/TFG-L%2035.pdf;jsessionid=BC8A84593172CE9A9D77E83C52CA8D14?sequence=1>)

Torres Álvarez, M. (2014). Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria. Universidad de Granada. (TFM https://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades sociales/!)

Velázquez Rodríguez, G. (2015). Propuesta de un programa para trabajar habilidades sociales en Educación Infantil. Universidad Internacional de la Rioja (TFG: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4269>)

ANEXOS

ANEXO I. Cuento “Cerca” (Colombo, 2008)

El señor Pato como todos los días se va a trabajar.

El señor Conejo como todos los días también se va a trabajar.

Siempre se cruzan. Cuando van...y cuando vienen.

Estén muy muy apurados o no...Estén tristes o no...

En la plaza, cuando viajan, en el parque, nunca se saludan. Y es una verdadera pena...

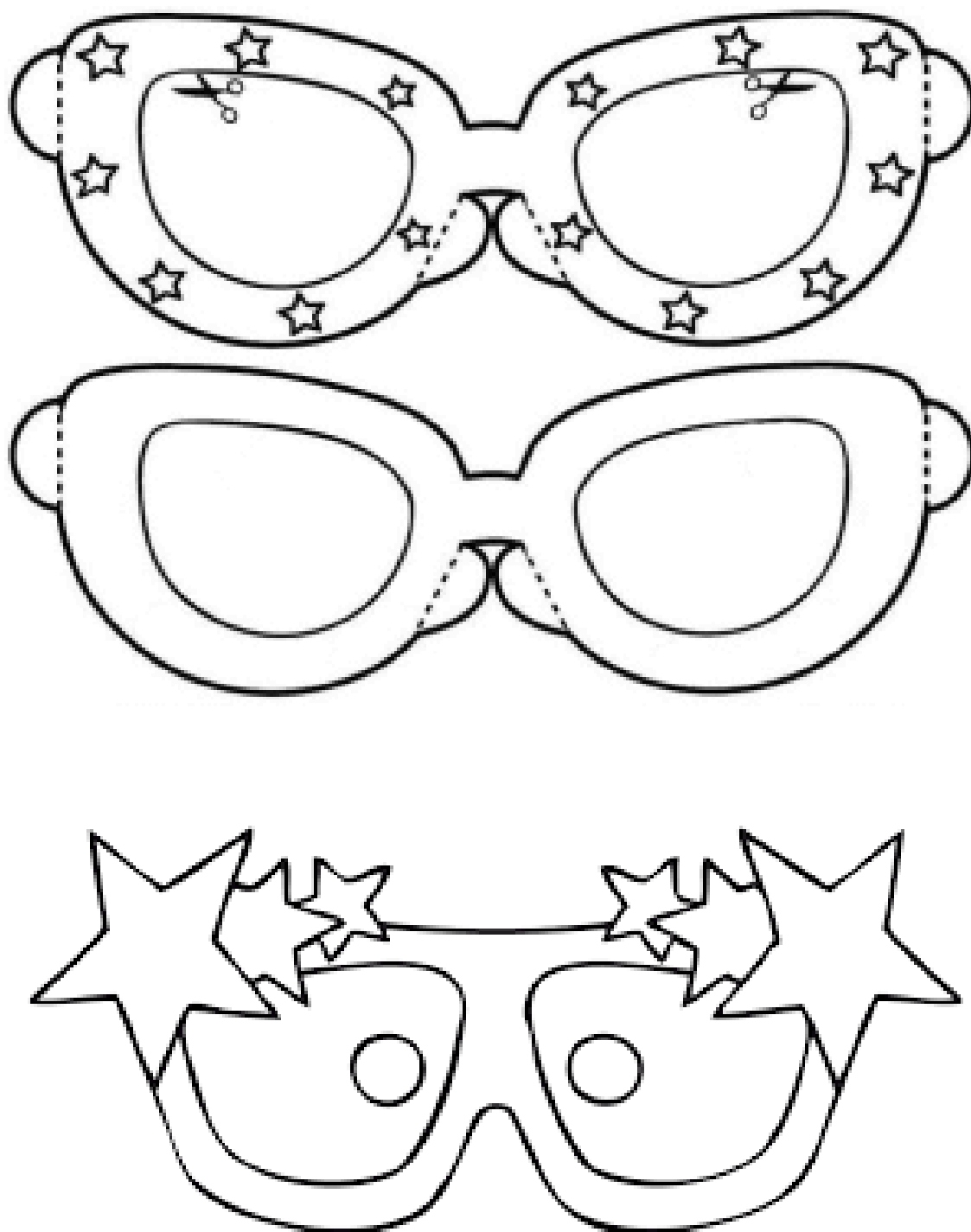
Podrían ser grandes amigos.

ANEXO II.

Canción: “Por favor y gracias”Plim Plim. (El payaso Plim Plim, 2016). Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=-rXJrMGyFgg>

ANEXO III. Gafas positivismo



ANEXO IV. Cuento “La sopa y los problemas de comunicación” (Pérez, 2019).

Estaba una señora sentada sola en la mesa de un restaurante, y tras leer la carta decidió pedir una apetitosa sopa en la que se había fijado. El camarero, muy amable le sirvió el plato a la mujer y siguió haciendo su trabajo. Cuando éste volvió a pasar cerca de la señora ésta le hizo un gesto y rápidamente el camarero fue hacia la mesa.

- ¿Qué desea, señora?

- Quiero que pruebe la sopa.

El camarero, sorprendido, reaccionó rápidamente con amabilidad, preguntando a la señora si la sopa no estaba rica o no le gustaba.

- No es eso, quiero que pruebe la sopa.

Tras pensarlo un poco más, en cuestión de segundos el camarero imaginó que posiblemente el problema era que la sopa estaría algo fría y no dudó en decirlo a la mujer, en parte disculpándose y en parte preguntando.

- Quizás es que esté fría señora. No se preocupe, que le cambio la sopa sin ningún problema...

- La sopa no está fría. ¿Podría probarla, por favor?

El camarero, desconcertado, dejó atrás la amabilidad y se concentró en resolver la situación. No era de recibo probar la comida de los clientes, pero la mujer insistía y a él ya no se le ocurrían más opciones. ¿Qué le pasaba a la sopa? Lanzó su último cartucho:

- Señora, dígame qué ocurre. Si la sopa no está mala y no está fría, dígame qué pasa y si es necesario, le cambio el plato.

- Por favor, discúlpeme pero he de insistir en que si quiere saber qué le pasa a la sopa, sólo tiene que probarla.

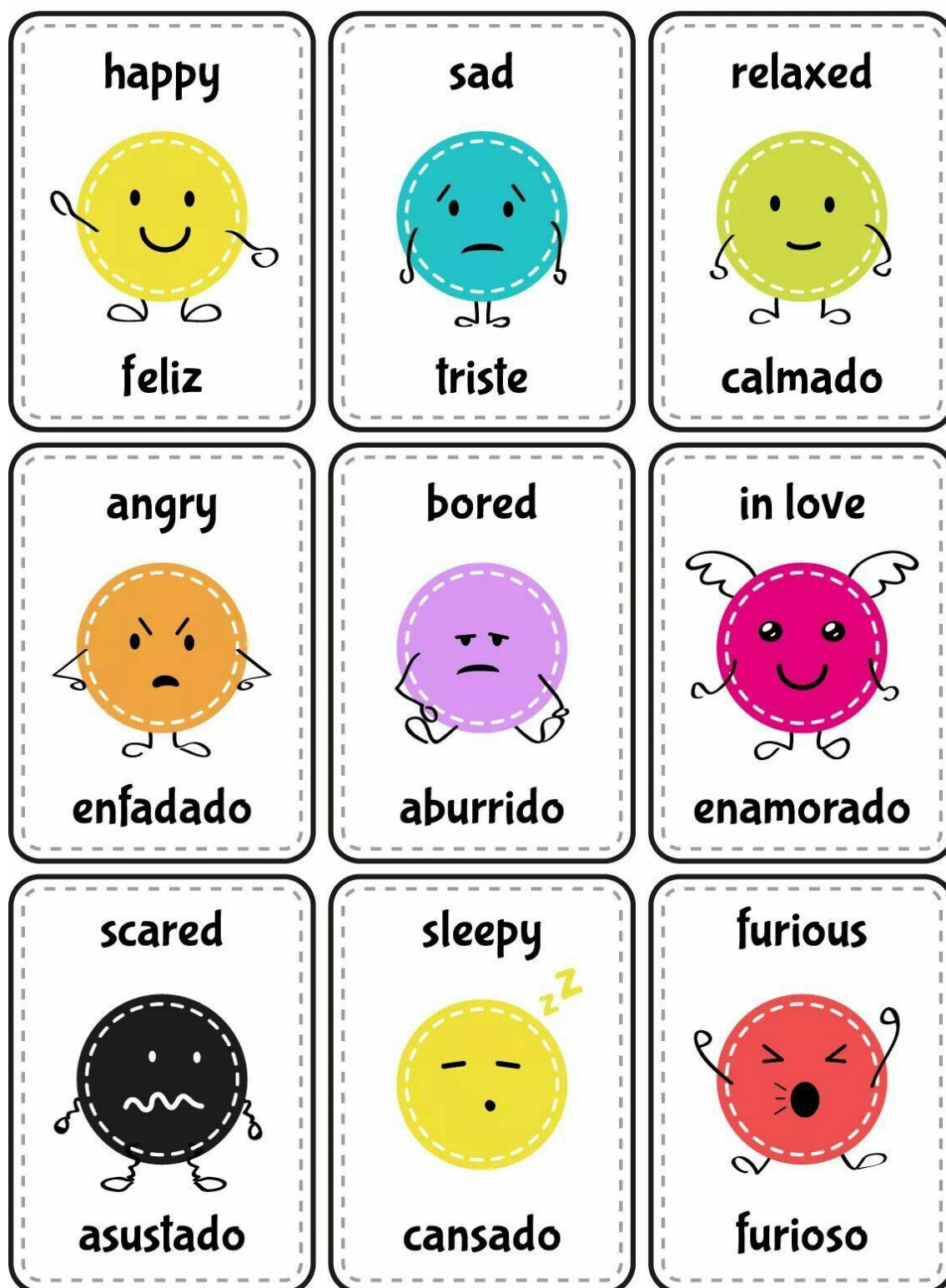
Finalmente, ante la petición tan rotunda de la señora, el camarero accedió a probar la sopa. Se sentó por un momento junto a ella en la mesa y alcanzó el plato el plato de sopa. Al ir a coger una cuchara, echó la vista a un lado y otro de la mesa, pero... no había cucharas. Antes de que pudiera reaccionar, la mujer sentenció:

- ¿Lo ve? Falta la cuchara. Eso es lo que le pasa a la sopa, que no me la puedo comer.

ANEXO V. Imagen dos amigos en el parque.



ANEXO VI. Tarjeta de las emociones

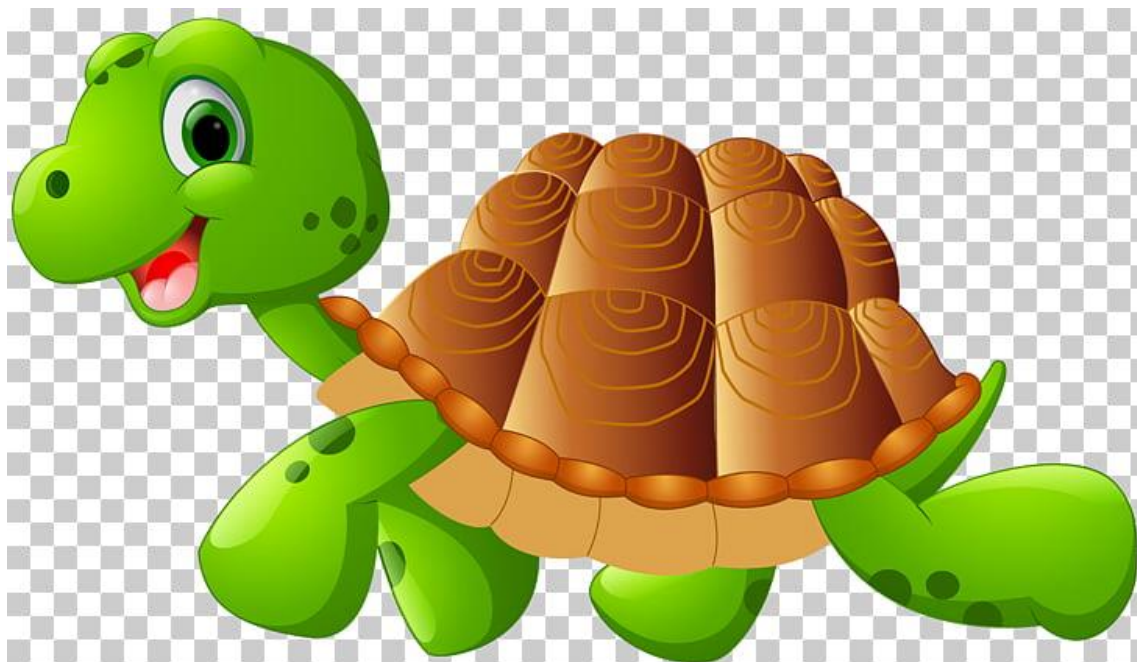


ANEXO VII.

Vídeo “Pixar’s Presto” (Ralph X, 2012). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=18&v=q1K9EH90CyA&feature=emb_title

ANEXO VIII. Tortuga y dragón





ANEXO IX.

Vídeo Reducir, reciclar y reutilizar (Happy Learning Español 2017). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=18&v=q1K9EH90CyA&feature=emb_title

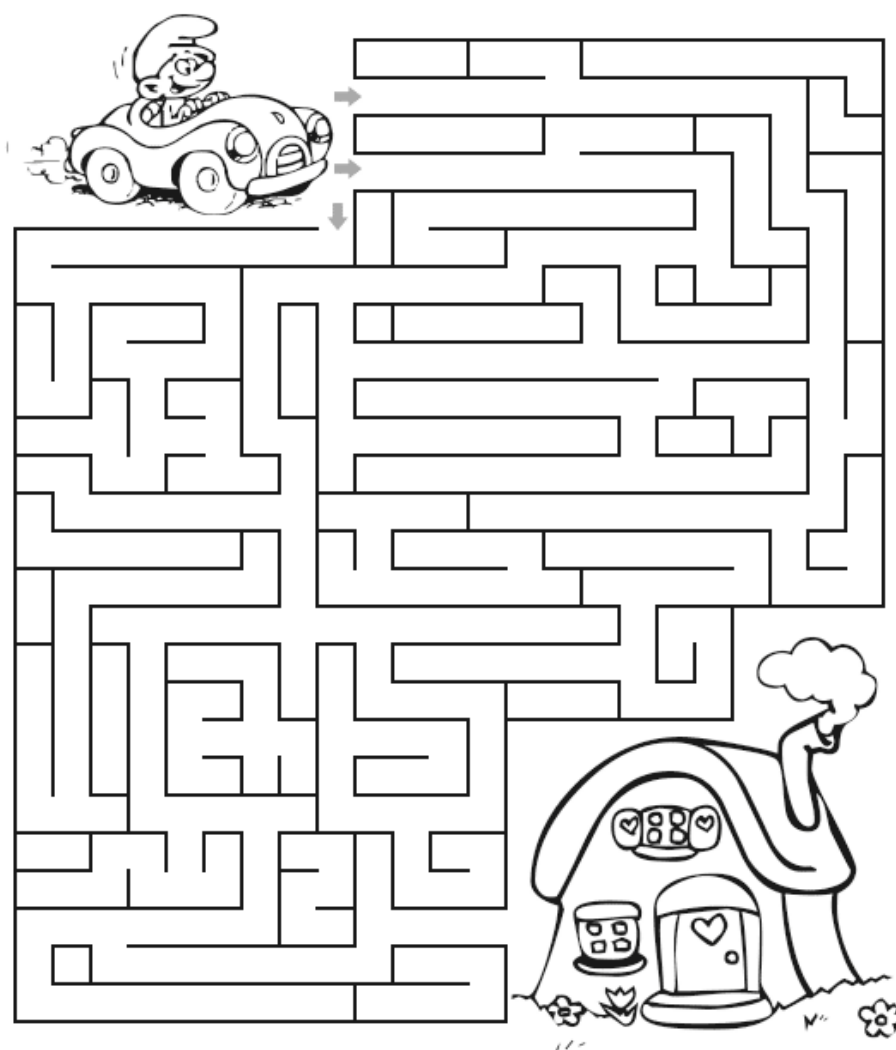
ANEXO X. Imagen laberinto

Nombre: _____

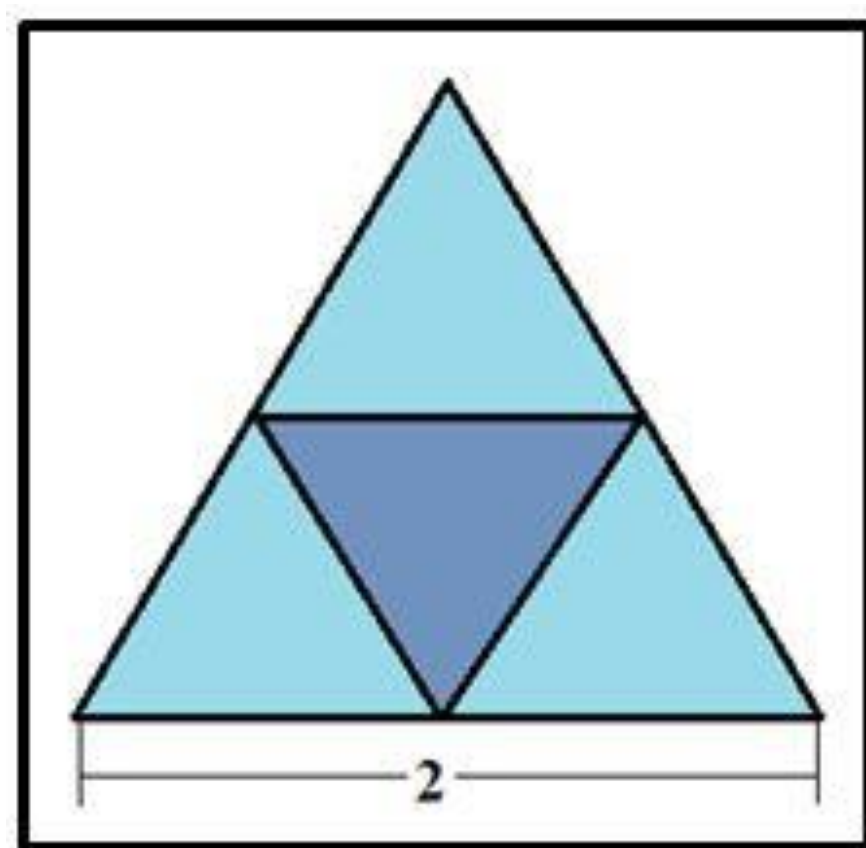
Laberinto



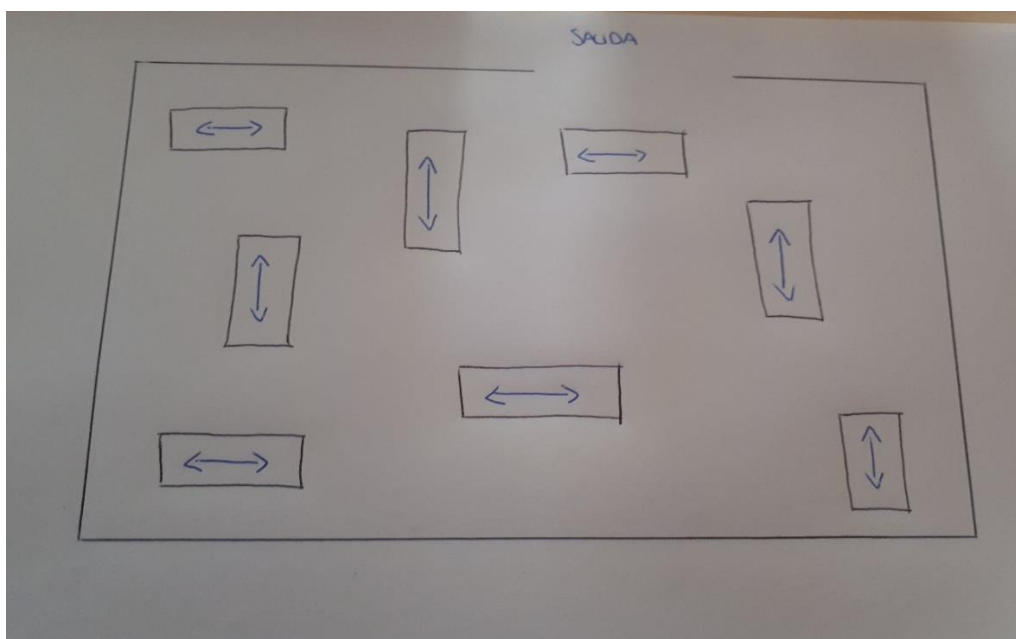
Ayuda a este pitufo a llegar hasta su casa.

www.edufichas.com

ANEXO XI. Triángulo dividido.



ANEXO XII. Caja de los rectángulos.



ANEXO XIII. Cuestionario Habilidades Sociales

1 → muy pocas veces 3 → bastantes veces

2 → algunas veces 4 → muchas veces

	1	2	3	4	5
PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES					
1. Presta atención a la persona que está hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que están diciendo					
2. Habla con los demás, y pide las cosas cuando las necesita con educación					
3. Habla con otras personas sobre cosa que interesan a ambos					
4. Agrupa la información y se la pides a la persona indicada					
5. Permite que los demás sepan que les agradeces los favores					
6. Refuerza la actividad realizada o el comportamiento de sus compañeros/as					
7. Se da a conocer a los demás por propia iniciativa					
8. Ayuda a que los demás se conozcan entre sí					
9. Dice que le gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza					
10. Pide ayuda cuando tienes alguna dificultad					
11. Elige la mejor forma para integrarse en el grupo o para participar en una actividad					
12. Explica con claridad cómo se debe hacer una tarea					
13. Presta atención a las instrucciones, pide explicaciones y las lleva adelante					
14. Pide disculpas a los demás por haber hecho algo mal					
15. Intenta unirse a las conversaciones de grupo					
16. Intenta reconocer las emociones que experimenta					
17. Permite que los demás conozcan lo que siente					
18. Intenta comprender lo que sienten los demás					
19. Intenta comprender el enfado de la otra persona					
20. Permite que los demás sepan que le interesan o preocupa por ellos					
21. Reconoce cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y lo pide a la persona indicada					
22. ayuda a quien lo necesita					
23. Defiende sus derechos dando a conocer a los demás cuál es su postura					
24. Encuentra otras formas de resolver conflictos sin recurrir a la pelea					
25. Intenta llegar a una solución justa					
26. Considera las diversas soluciones y escoge la que cree más adecuada					
27. Busca la solución al problema y lo comparte con sus compañeros/as					

28. Es capaz de relacionarse con sus compañeros/as					
29. Saluda a sus compañeros/as					
30. Utiliza las palabras de cortesía a la hora de pedir o recibir algo					
31. Sabe pedir un favor y agradecerlo					
32. Pide las cosas de manera adecuada					
33. Reconoce los aspectos positivos de los demás					
34. Muestra que piensa acerca de los demás, y lo refuerza					
35. Se une al juego de manera adecuada					
36. Utiliza las expresiones que ayudan a unirse al juego					
37. Es capaz de mantener una conversación					
38. Es capaz de iniciar una conversación					
39. Colabora en equipo					
40. Valora y respeta las soluciones de los demás					
41. Adopta una actitud asertiva frente a opiniones diferentes a la suya propia					